

Lavinia-Iunia Vasiu

Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1

Presa Universitară Clujeană

Lavinia-Iunia Vasii

Achiziția limbii române ca L2.

Interlimba la nivelul A1

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. emerit G. G. Neamțu

Conf. univ. dr. Elena Platon

ISBN 978-606-37-0745-2

© 2020 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Lavinia-Iunia Vasîu

**Achiziția limbii române ca L2.
Interlimba la nivelul A1**

Presa Universitară Clujeană

2020

Părinților mei

CUPRINS

<i>Prefață</i>	9
<i>Cuvânt-înainte</i>	13
<i>Listă de abrevieri</i>	18
<i>Lista tabelor</i>	19

SECȚIUNEA I – CONSIDERAȚII PE MARGINEA ACHIZIȚIEI L2. DESCRIEREA CERCETĂRII

<i>Capitolul I – Cadrul European Comun de Referință pentru limbi și alte încercări de a descrie L2</i>	23
1.1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi	23
1.1.1. Prezentare generală	23
1.1.2. Impact și comentarii.....	27
1.2. Detalieri ale descriptorilor din <i>CECR</i>	33
1.2.1. Descrieri în spațiul românesc.....	33
1.2.2. Descrieri în alte spații academice	38
1.3. „Profilul” limbii române ca L2	41
1.4. Nivelul A1 – propunere de descriere	43
1.5. Concluzii	49
<i>Capitolul II – Achiziția limbii a doua (AL2)</i>	51
2.1. Generalități	51
2.2. Câteva direcții	55
2.2.1. Perspectiva behavioristă și lingvistica structurală	57
2.2.2. Teoria Monitorizării	58
2.2.3. Abordări lingvistice	59
2.2.4. Abordările cognitiviste.....	63
2.2.5. Alte abordări și modele.....	67
2.3. Concluzii	70

<i>Capitolul III – Aspecte relevante din teoriile AL2 și cadrul analizei</i>	73
3.1. Interlimba (IL)	73
3.1.1. Definiție	73
3.1.2. Caracteristicile IL.....	77
3.1.3. IL pragmatică	80
3.2. Analiza IL.....	82
3.2.1. Analiza Erorilor (AE) și Analiza Contrastivă (AC)	82
3.2.2. Analiza ocaziilor obligatorii (AO).....	88
3.2.3. Analiza frecvenței (AF)	90
3.2.4. Analiza funcțională (AFc).....	91
3.2.5. Alte perspective	92
3.3. Transferul.....	92
3.3.1. Rolul și manifestările transferului în AL2	92
3.3.2. Factorii care influențează transferul	94
3.4. Inputul și rolul lui în AL2	97
3.5. Ordinea achiziției trăsăturilor lingvistice.....	99
3.6. Cadrul analizei	105
3.7. Concluzii	116
<i>Capitolul IV – Descrierea corpusului</i>	117
4.1. Despre corpus, în general	117
4.2. Corpusurile de limba română.....	120
4.3. Corpusurile cu producții ale vorbitorilor nonnativi (CNN)	123
4.4. Corpusul de română ca L2, producții orale (CORLS) – descriere și limitări	130
4.4.1. Subiecții.....	130
4.4.2. Producțiile.....	132
4.4.3. Probleme legate de transcriere și segmentare (UAV – unitatea de analiză a vorbirii)	135
4.5. Concluzii	140

<i>SECȚIUNEA A II-A – REZULTATELE CERCETĂRII</i>	<i>143</i>
<i>Capitolul 1 – Strategiile comunicative</i>	<i>145</i>
<i>Capitolul II – Interlimba pragmatică și sociolingvistică</i>	<i>155</i>
<i>Capitolul III – Cunoștințele lingvistice – lexicul</i>	<i>169</i>
3.1. Volumul vocabularului.....	170
3.1.1. Verbul	170
3.1.2. Adjectivul	174
3.1.3. Adverbul.....	177
3.2. Neajunsurile vocabularului	178
<i>Capitolul IV – Cunoștințele lingvistice – morfosintaxa: substantivul și clasa adjectivalului.....</i>	<i>185</i>
4.1. Substantivul	190
4.1.1. Numărul. Pluralul	191
4.1.2. Cazul. Genitivul și dativul.....	192
4.1.3. Determinarea	193
4.1.4. Genul.....	199
4.1.5. Substantivul – concluzii	200
4.2. Clasa adjectivalului.....	202
4.2.1. Adjectivul calificativ cu funcția de atribut adjectival.....	203
4.2.2. Adjectivul calificativ cu funcția de nume predicativ.....	204
4.2.3. Superlativul absolut cu <i>foarte</i>	205
4.2.4. Adjectivul pronominal posesiv.....	205
4.2.5. Adjectivul pronominal nehotărât <i>mult/puțin</i>	207
4.2.6. Clasa adjectivalului – concluzii.....	207
<i>Capitolul V – Cunoștințele lingvistice – morfosintaxa: verbul și pronumele.....</i>	<i>211</i>
5.1. Verbul	211
5.1.1. Indicativ – prezent.....	212
5.1.2. Indicativ – alte timpuri.....	215
5.1.3. Infinitiv și conjunctiv.....	216

5.1.4. Verb – concluzii	217
5.2. Pronumele	219
5.2.1. Pronumele personal	220
5.2.2. Pronumele negativ și interogativ	221
5.2.3. Pronumele – concluzii	222
<i>Capitolul VI – Cunoștințele lingvistice – morfosintaxa: adverbul, prepoziția, conjuncția</i>	<i>225</i>
6.1. Adverbul	225
6.2. Prepoziția	226
6.3. Conjuncția	228
6.4. Adverbul, prepoziția, conjuncția – concluzii	229
<i>CONCLUZII</i>	<i>231</i>
RESURSE BIBLIOGRAFICE	241
<i>Anexă – Corpus Oral de Limba Română ca Limbă Străină (CORLS)</i>	<i>251</i>

Prefață

Chiar dacă titlul cărții de față poate părea ușor intimidant prin noutatea conceptelor pe care le propune, el poate, deopotrivă, să constituie și motivul pentru care cititorul ar simți pornirea să treacă dincolo de o eventuală rezervă și să o răsfoiască. Rândurile care urmează își propun să îi îndemne la o lectură atentă pe toți cei care, într-un fel sau altul, sunt preocupați de modul în care se achiziționează o limbă străină și, mai ales, pe cei curioși să afle care sunt avatarurile limbii române vorbite de străini.

Vorbim despre o carte cu o misiune grea, fiindcă inaugurează seria unor cercetări noi, aprofundate, consacrate limbii române ca limba a doua (RL2) sau ca limbă străină (RLS), care vine după o perioadă de lungă așteptare, la aproape o jumătate de secol de la profilarea instituțională a acestui domeniu de nișă al științelor filologice, marcat de numeroase prejudecăți cu privire la potențialul său de cercetare. Având în vedere că data oficială de naștere a RL2 este legată de înființarea primelor catedre de limba română pentru studenții străini, percepția asupra acestui domeniu este adeseori simplistă, limitându-se, în genere, la dimensiunea sa didactică, în speță, la predarea limbii române vorbitorilor nonnativi, fără a se lua în seamă celelalte două componente esențiale: de cercetare sau de formare a specialiștilor. În vreme ce, în mediul academic extern, pe terenul generos al achiziției limbilor străine (AL2), s-au deschis, de câteva decenii, câmpuri de cercetare diverse și extrem de sofisticate, în perimetrul românesc, în ciuda pașilor importanți făcuți în anii șaptezeci de grupul de lingvistică aplicată condus de Tatiana Slama-Cazacu și a câtorva contribuții sporadice ale specialiștilor preocupați de lămurirea unor aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare a RL2, cercetările au rămas oarecum izolate, fără a reuși să convingă publicul academic în legătură cu importanța realizării unor studii de mai mare anvergură. Mai mult, nu de puține ori, RL2 a fost catalogată drept „un fenomen conversațional primitiv”, imposibil de ridicat la rang academic.

Or, o asemenea abordare limitativă ignoră un lucru esențial: acela că didactica limbilor străine constituie o disciplină de răspântie ori, mai modern spus, o disciplină integratoare, a cercetării-acțiune, care se străduiește să descrie, teoretic, modul în care un act de predare poate genera un act de învățare și să propună, practic, soluții de generare a acestei învățări, sub forma unor metodologii. Pentru a-și fundamenta teoriile și pentru a-și constitui tehnicile și practicile de lucru, această disciplină exploatează două științe fundamentale: lingvistica, care o ajută să-și definească și să-și selecteze conținuturile predării/învățării, și psihologia învățării, cu ajutorul căreia se stabilesc mijloacele de predare-învățare a acestor conținuturi. O scurtă privire diacronică în plan extern ne arată că, în anii '50-'70, referințele dominante pentru didactica limbilor erau structuralismul, în lingvistică, și behaviorismul, în psihologia învățării, iar

valul comunicativ din anii '70-'90 a adus în scenă teorii venite dinspre sociolingvistică, funcționalism, teoriile actelor de vorbire ș.a., urmând ca anii '90 să fie dominați, pe de o parte, de lingvistica achiziției și, pe de altă parte, de cognitivism, constructivism, generativism, conexionism, interacționism și altele. Faptul că didactica limbilor a exploatat toate aceste curente de gândire ne arată că ea constituie, fără nicio îndoială, **o știință** în adevăratul sens al cuvântului, preocupată să înțeleagă cum se achiziționează o limbă străină, și că, pe acest teren, nu se poate pierde din vedere legătura dintre *nomos* (legile teoretice care guvernează însușirea unei limbi) și *praxis* (aspectele practice care intervin în timpul acestui proces).

Din fericire, lucrarea Laviniei-Iunia Vasiu ne dovedește că tinerii cercetători au reușit să se desprindă de prejudecățile filologilor clasici, înțelegând că RL2 poate fi privită ca un domeniu privilegiat, cu numeroase direcții de cercetare deschise în spațiul extern, dar rămase încă neacoperite în cel intern, un domeniu în care segmentul didactic și activitatea de cercetare se pot completa în mod fericit. Această dublă ancorare are avantajul că îi permite cercetătorului luxul de a-și construi și verifica ipotezele teoretice prin analiza datelor și a experiențelor empirice furnizate de comunicarea cu vorbitorii nonnativi, dar și de a utiliza rezultatele cercetării în vederea influențării benefice a parcursului didactic. Așadar, considerăm salutară apariția unei lucrări consacrate achiziției RL2, care dovedește, fără umbră de îndoială, că se poate face o cercetare serioasă, de înaltă ținută academică, și pe terenul văduvit de prestigiu al RL2.

Pe lângă îndrăzneala de a-și asuma o lucrare legată de RL2, autoarea a avut curajul de a „ataca” și o problemă la fel de provocatoare, aceea a interlimbii (IL). Spunem „provocatoare”, întrucât, deși vorbim despre un termen lansat în urmă cu aproape cinci decenii de către Selinker, vehiculat intens în mediul academic internațional, în perimetrul românesc acesta a fost doar menționat sporadic, cu sensul de „interferență lingvistică”, de către specialiștii în didactica limbilor străine, fără a i se rezerva un spațiu de analiză propriu-zisă. Mai mult, în studiile de RLS, conceptul de IL lipsește aproape cu desăvârșire, în ciuda imensului potențial teoretic de care dispune.

Aducând în discuție IL, adică acel „sistem lingvistic structurat, care funcționează după principii proprii, ce nu aparțin în totalitate nici limbii materne, nici L2, și care se află într-un continuu proces de restructurare, în scopul apropierii de sistemul L2”, Lavinia-Iunia Vasiu descrie, explică și interpretează o realitate lingvistică cu totul specială, care apare în primul stadiu al parcursului de învățare a limbii române de către vorbitorii nonnativi. Analiza profilului IL la nivelul A1 este realizată aprofundat, pe mai multe paliere (morfosintactic, funcțional/pragmatic, lexical, al strategiilor comunicative) și prin mai multe metode (analiza erorilor, analiza ocaziilor obligatorii, analiza frecvenței, analiza funcție-formă etc.) și se bazează pe un corpus de producții orale ale vorbitorilor nonnativi de limba română (CORLS), de aproximativ 70.000 de cuvinte. Prezentarea panoramică a trăsăturilor lingvistice definitorii (TD) ale IL jalonează modelarea acestui profil, conferind o structurare și o rigurozitate de excepție cercetării, care va putea fi

valorificată atât în viitoare cercetări consacrate achiziției limbii române ca L1 sau ca L2, cât și în alte studii de lingvistică bazată pe corpus sau de didactică a limbii române.

Marea noutate a lucrării este aceea că descrierea IL se face pe baza unor TD care nu mai sunt „bazate exclusiv pe intuiții sau presupuneri, ci constituie niște descriptori valizi, extrași din realitatea lingvistică a vorbitorilor nonnativi”, fapt ce îi conferă substanță, autenticitate și deplină credibilitate. În acest mod, descrierea IL la nivelul A1 poate constitui un suport solid, obiectiv și concludent pentru elaborarea curriculelor și a tuturor tipurilor de materiale didactice necesare pentru RL2, precum: manuale și auxiliare didactice, teste pe nivel, grile de evaluare etc. Numai prin realizarea unor asemenea descrieri se poate face un pas important spre o armonizare a perspectivelor specialiștilor români asupra profilului fiecărui nivel de limbă, atât de eterogene la această oră, după cum reiese din analiza materialelor didactice pe nivelurile corespunzătoare Cadrului european comun de referință pentru limbi publicate până în prezent.

Având în vedere că în Cuvântul-înainte Lavinia-Iunia Vasiu explică pe larg rațiunile care au fundamentat această lucrare, oferind suficiente lămuriri despre structura și obiectivele sale, ne vom rezuma la o sintetizare a trăsăturilor distinctive ale cărții de față, preluând modelul autoarei: TD1 – noutatea descrierii propuse pentru IL de nivel A1, prin ancorarea într-un corpus inedit al limbii române vorbite, realizat de autoare, de o calitate incontestabilă atât datorită valorii intrinsece a materialului colectat, cât și datorită scrupulozității cu care au fost transcrise producțiile orale; TD2 – valorificarea creativă, cu multă inteligență și luciditate, a unei baze teoretice impresionante, care înlesnește și accesul publicului românesc la lucrări de referință din mediul anglofon, dar care nu sufocă vocea autoarei, ci îi furnizează elementele operaționale necesare în construirea eșafodajului argumentativ; TD3 – structurarea extrem de riguroasă, la care contribuie „micrezumatele” introductive pentru fiecare capitol (acestea jucând rolul unui veritabil ghid de lectură), tabelele, graficele sau schemele care panoramează întregul demers asociat unei anumite problematici, dar și consecvența manierei de elaborare a tuturor secvențelor semnificative ale lucrării: prezentarea scopului, a metodelor, a aspectelor care urmează a fi analizate, a argumentelor și a rezultatelor; TD4 – precizia terminologică, ușurința și siguranța vehiculării conceptelor, care derivă, desigur, și din experiența elaborării unor importante studii teoretice pe marginea formării și dezvoltării competenței comunicative în RLS, în cadrul unor proiecte de mare amploare, destinate formării continue a specialiștilor, cum ar fi RLNM și EVRO; TD5 – maturitatea interpretării datelor și solida argumentare a tuturor ideilor vehiculate, culminând cu analiza de corpus care constituie, prin ea însăși, cel mai solid argument al întregii cercetări, posibile numai datorită capacităților de analiză și sinteză de excepție ale autoarei; TD6 – caracterul „interactiv” al întregii lucrări, derivat din permanentul dialog cu cititorul, care este „supravegheat” continuu pentru a nu pierde din vedere conexiunea dintre scop, metode, conținuturile investigate și rezultatele analizei și ale cărui întrebări/reacții/repoșuri sunt frecvent

anticipate de autoare, astfel încât aceasta se înarmează și cu răspunsuri pentru eventualele punctele „nevralgice” ale lucrării, pe care le formulează, cu maximă prudență, chiar în Cuvântul-înainte.

Salutăm cu deplină mulțumire această apariție editorială, pe deplin convinși că ea va marca în mod hotărâtor destinul domeniului RL2 și că își va găsi numeroși cititori, nu doar în rândul profesorilor care predau limba română ca limbă străină sau nematernă, ci și printre lingviștii interesați de fenomenul complex și atât de seducător al achiziției limbilor străine. Așteptăm cu nerăbdare publicarea descrierii pentru celelalte niveluri (cel puțin pentru A2, B1 și B2), pe care sperăm că tânăra cercetătoare le-a cuprins deja în planul de lucru al anilor ce vor veni, fiindcă numai asemenea materiale sunt în măsură să asigure fundamentarea necesară desfășurării unor studii solide de lingvistică aplicată și în domeniul RL2. Considerăm că, la atâta timp de la debutul predării ei ca limbă străină, în țară și în afara granițelor, limba română merită cu prisosință mai mult decât niște discursuri emfactice despre necesitatea promovării ei în întreaga lume: merită cercetări serioase și temeinice, de talia celei prezentate aici, care să asigure și baza absolut necesară creării unor veritabile instrumente de învățare, așteptate de vorbitorii străini de pretutindeni. Iar cartea apărută azi dovedește că putem fi plini de speranță în acest sens și că, prin noua orientare a tinerilor lingviști, domeniul RL2 se află pe mâini bune.

Elena Platon

Cuvânt-înainte

În ciuda faptului că, în cazul altor limbi, fie ele mici sau de circulație internațională, numărul studiilor bazate pe corpusuri cu producții ale vorbitorilor nonnativi este în continuă creștere (începând cu anii '80), iar importanța datelor oferite de acestea în domenii precum lingvistica aplicată, didactica, achiziția limbii a doua (AL2) este unanim recunoscută, în ceea ce privește limba română ca limbă străină (LS/L2), astfel de studii apar izolat, fiind, în general, bazate pe corpusuri mult prea mici pentru a fi considerate relevante. Astfel, la momentul actual, singurele date cu care se lucrează în domeniul achiziției limbii române ca L2 sunt descrierile funcționale din *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECR)*, cele care definesc un nivel intermediar de stăpânire a limbii române (B1), oferite de *Nivelul Prag*, și inventarele de funcții comunicative, clase gramaticale, elemente lexicale etc. pe cele patru niveluri (A1-B2), propuse în *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*. Având în vedere că primul dintre documentele menționate conține descrieri mult prea generale pentru a putea fi folosite ca atare (de altfel, așa cum sugerează și numele – *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* –, lucrarea a fost gândită ca o *bază comună*, ca un *punct de pornire* pentru descrierile limbilor europene), iar celelalte două se bazează pe documentele similare existente la momentul realizării lor, pe experiența și intuiția autoarelor, și nu pe date extrase dintr-un corpus cu producții ale vorbitorilor nonnativi de limba română (așa cum se întâmplă în cazul altor limbi, de pildă), considerăm binevenită inițiativa noastră.

Noutatea materialului constă în propunerea unui corpus pe nivel (chiar dacă nu unul de dimensiuni vaste – aproximativ 70.000 de cuvinte), cu producții orale ale vorbitorilor nonnativi de română (CORLS), care provin din medii culturale și lingvistice diferite, la ora actuală neexistând nici măcar un corpus de producții scrise în română ca L2 decât în stadiul de proiect la Departamentul de limbă, cultură și civilizație românească, din cadrul Facultății de Litere, UBB, Cluj-Napoca. Apoi, considerăm că analiza CORLS, pe mai multe paliere (morfo-sintactic, funcțional/pragmatic, lexical, al strategiilor comunicative) și prin diverse metode (analiza erorilor, analiza ocaziilor obligatorii, analiza frecvenței, analiza funcție-formă etc.) și sistematizarea datelor obținute sub forma unor *trăsături lingvistice definitorii* (TD) pentru interlimba specifică nivelului A1 (IL = un sistem lingvistic structurat, care funcționează după principii proprii, care nu aparțin în totalitate nici limbii materne, nici L2 și care se află într-un continuu proces de restructurare, în scopul apropierii de sistemul L2) au relevanță majoră în mai multe domenii. Astfel, informațiile evidențiate de analiza noastră pot sta la baza elaborării curriculumelor și a materialelor didactice (manuale, teste, instrumente de evaluare) **valide** pentru româna-L2 la nivelul A1. *Performanța*,

reprezentată de producțiile analizate, oglindește, într-o mare măsură, *competența* și, în consecință, datele decelate pot constitui surse importante pentru validarea/invalidarea/dezvoltarea diverselor teorii și ipoteze privind achiziția limbii române ca L2 și, în egală măsură, ele pot reprezenta termene de comparație pentru datele privind achiziția românei ca L1.

În demersul nostru, ne-am bazat pe diverse tratate, studii, articole din domeniul lingvisticii aplicate, al AL1 și al AL2, al didacticii și al lingvisticii bazate pe corpus (LC), realizate în perioada 1960-2017, în mare parte în spațiul anglofon. Lucrări de importanță majoră, precum cele ale lui L. Selinker (interlimbă), S. P. Corder (analiza erorilor), R. Ellis (AL2) sau diverse articole și studii ale unor cercetători consacrați precum V. Cook, H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, S. Gass, D. Larsen-Freeman, G. Leech, B. North, M. Pinemann, E. Tarone ș.a.m.d. au asigurat fundamentarea teoretică a lucrării de față, în vreme ce ideea întregului proiect se datorează volumului *Criterial Features in L2 English. Specifying the Reference Levels of the Common European Framework* (J. A. Hawkins, L. Filipović). Preocuparea relativ recentă și destul de timidă pentru acest domeniu, din spațiul academic românesc, determină lipsa unui număr semnificativ de referințe bibliografice în sensul acesta. Le amintim pe E. Platon, L. Avram și, din generația foarte nouă, pe C. Bocoș, Ș. Tărașu, A. Arieșan, cu câteva articole și studii semnificative. De asemenea, un document de importanță crucială la momentul actual pentru limba română ca L2, *Descrierea minimală...*, este avut în vedere (alături de *CECR*) pentru comparația cu rezultatele cercetării, în partea a doua a lucrării.

Din punctul de vedere al organizării conținutului, studiul este structurat în două secțiuni, astfel: prima, vizibil mai densă sub aspect teoretic și bibliografic, trasează cadrul teoretic al cercetării, și a doua, cu caracter mai practic, mai bogată în ceea ce privește elementele de noutate, prezintă rezultatele analizei. Cele două secțiuni sunt urmate de o parte de concluzii generale și de anexa reprezentată de CORLS (care cuprinde și câteva metadate în primele pagini).

Fiind vorba despre o *premieră* în ceea ce privește limba română ca limbă străină, considerăm că este firesc ca lucrarea să aibă anumite „puncte nevralgice”, aspecte care pot fi, desigur, supuse unei analize critice (constructive) și care necesită anumite completări sau îmbunătățiri.

1. *Lucrarea prezintă teoriile AL2, dar nu își asumă niciuna dintre perspectivele expuse.*

Scopul lucrării de față nu este acela de a propune o teorie nouă privind AL2 sau de a valida una existentă deja, deși suntem de acord că atât corpusul, cât și datele obținute din analiza lui ar putea fundamenta studii în domeniul AL2. Ne limităm la realizarea unei descrieri a IL la nivelul A1, însă, considerând că performanța (și, mai ales, aceea reprezentată de *limba vorbită*) reflectă destul de bine competența, nu vedem niciun motiv pentru care să nu lansăm, acolo unde este posibil, unele ipoteze privind primele etape în achiziția românei ca L2. Acesta nefiind însă obiectivul principal al demersului nostru, nu suntem de

părere că neasumarea unei anumite teorii (deși, prin faptul că am ales să lucrăm pe acest tip de date – producțiile orale ale vorbitorilor nonnativi – și prin convingerea că performanța oglindește competența, ne situăm cumva, cel puțin, în afara teoriilor generativiste) ar avea o importanță majoră în cercetarea de față.

2. Analiza corpusului nu poate fi fiabilă, din moment ce ea a fost realizată manual.

Considerăm că tocmai executarea manuală a analizei constituie un argument puternic în favoarea fiabilității ei. Fiind vorba despre un corpus alcătuit din *producții orale*, transcris destul de fidel (cu includerea unor fenomene precum pauzele pline – ăăă, îîî, eee –, a repetițiilor, a abandonărilor de mesaje etc. – caracteristice limbii vorbite și, mai cu seamă, unei L2 vorbite, la nivel începător), ar fi fost de așteptat ca analiza printr-un program specializat (de pildă, *AntConc*, adaptat la limba română) să producă mai multe erori decât cea manuală. De altfel, pentru asigurarea fiabilității, într-o etapă premergătoare analizei propriu-zise, am solicitat ajutorul unor specialiști: pentru fiecare tip de analiză, în cazul fiecărui aspect avut în vedere, am calculat coeficientul de corelație (funcția Pearson, Excel) între noi și alți cinci analiști, în ceea ce privește analiza producțiilor primilor zece subiecți. Acolo unde coeficientul a fost mai mic de 0.8, au avut loc discuții pentru clarificarea situațiilor problematice și abia apoi s-a trecut la analiza propriu-zisă. Mai mult, faptul că doar noi am operat analiza, excluzându-se astfel ipoteza interpretării diferite, constituie un argument în plus care susține opțiunea pentru varianta analizei manuale. Sigur, ne asumăm o marjă de eroare, așa cum, de altfel, ar fi stat lucrurile și în cazul unei analize făcute prin intermediul unui program specializat (pentru care, oricum, ar fi fost nevoie de „interpretarea” experților în etapa de adnotare).

3. Corpusul are dimensiuni mult prea reduse pentru ca rezultatele analizei să poată fi considerate relevante.

Într-adevăr, nu vorbim de un corpus de dimensiuni vaste, ci, așa cum am menționat și mai sus, de unul de aproximativ 70.000 de cuvinte. La prima vedere, acesta poate fi considerat un corpus mic, dar, luând în considerare faptul că este vorba despre o *limbă de circulație mică* (deci cu puțini vorbitori nonnativi) și, mai mult, despre producții *orale* (mai greu de colectat decât cele scrise), perspectiva se schimbă. În plus, corpusul este alcătuit doar din producții de nivel A1, deci mult mai reduse în dimensiuni decât cele de nivelurile superioare. Prin urmare, numărul de cuvinte conținut de CORLS nu ar trebui raportat nici la dimensiunile corpusurilor de română alcătuite din producții ale vorbitorilor nativi, nici la cele ale corpusurilor cuprinzând producții ale vorbitorilor nonnativi pe limbile de circulație largă.

Chiar dacă, în ciuda celor precizate mai sus, corpusul ar fi considerat în continuare prea mic, trebuie precizat că el conține producții orale *suficient de diferite* pentru a acoperi cât mai multe tipuri de discurs și de interacțiune, cât mai multe funcții comunicative și teme reprezentative pentru nivelul A1 și *suficient de multe* pentru a asigura o repartizare echilibrată a acestora.

4. Producțiile orale au fost colectate în timpul examenului, deci nu reprezintă mostre de limbaj natural și nu ar trebui să intereseze în analiză.

Suntem de acord cu ideea că situația de examen își pune amprenta asupra stării de spirit a subiecților și, în multe cazuri, aceasta se reflectă și în performanță. Totuși, trebuie subliniate și avantajele colectării producțiilor tocmai din timpul examenului: mostrele de discursuri oferite sunt mai variate și, fiind cumva orientate înspre îndeplinirea unei sarcini, mai reprezentative. Nu contestăm importanța corpusurilor formate din producții colectate din situații comunicative reale, însă considerăm că, pe de o parte, acest lucru e extrem de dificil de realizat și, pe de altă parte, nici în aceste cazuri, nu se poate exclude în totalitate o anumită doză de artificialitate determinată de conștiința faptului că producția va fi înregistrată.

5. Rezultatele analizei sunt relevante doar pentru o anumită categorie de vorbitori – studenții din Anul pregătitor (Facultatea de Litere, UBB, Cluj-Napoca).

Este adevărat că, în proporție de 100%, CORLS este alcătuit din producții ale studenților din programul universitar numit *anul pregătitor*, din cadrul Facultății de Litere, UBB, Cluj-Napoca, iar acest lucru constituie un avantaj și un dezavantaj, în egală măsură. În primul rând, faptul că subiecții au fost instruiți în mod similar în româna ca L2 (syllabus, manual, perioadă de instruire) reduce substanțial numărul variabilelor de luat în calcul în analiză. Dacă lucrurile ar sta în alt fel, ar fi dificil de stabilit nivelul de competență lingvistică al studenților, iar nedeținerea controlului asupra modului și a mediului în care li s-a predat acestora româna ca L2 sau în care a avut loc procesul de învățare ar crea, în mod evident, multe dificultăți în interpretarea rezultatelor analizei. Studiile reprezintă un alt element pe care subiecții îl au în comun (majoritatea fiind absolvenți de liceu), iar faptul că ei provin din medii lingvistice diferite ar trebui, conform rezultatelor cercetărilor efectuate pe alte limbi privind rolul transferului în achiziție, să aibă influență minimă asupra dezvoltării IL. În mod cert, toate aceste lucruri fac corpusul mai puțin reprezentativ pentru IL în general și mai mult pentru IL celor care studiază româna în mod organizat, instituțional (anul pregătitor) etc., însă, așa cum am mai precizat, analiza unui alt tip de corpus ar presupune mult prea multe variabile, mult mai greu de analizat. În plus, în forma actuală, tocmai datorită variabilelor puține și a împărțirii echilibrate (a producțiilor și a subiecților) în cazul celor existente, rezultatele analizei sunt ușor comparabile cu altele, generate de investigarea altor tipuri de corpusuri cu producții ale vorbitorilor nonnativi de română. Totodată, tocmai fiindcă are această formă, corpusul poate fi ușor completat cu producții de alte tipuri, produse de alte categorii de subiecți. De asemenea, considerăm că, tocmai pentru că structurile gramaticale, elementele lexicale, funcțiile comunicative etc. au fost predate, în cazul în care nu există o corespondență între ordinea achiziției „imaginată” de autorii curriculumelor și ai manualelor și cea sugerată de rezultatele analizei, concluziile vor fi grăitoare.

6. IL la nivelul A1 are prea puține TD pentru a prezenta interes într-un asemenea proiect.

Suntem de acord că IL la nivelul A1 are puține trăsături specifice. Ba, mai mult decât atât, considerăm că, la acest nivel, așa cum se specifică și în *CECR*, se apelează frecvent la fraze și formule învățate ca atare, care nu țin atât de achiziție, cât, mai cu seamă, de memorare prin expunerea la input. Este chiar posibil să se argumenteze că nivelul A1 nu poate fi descris sub niciun aspect tocmai pentru că e A1 și nici în Cadru nu se oferă descriptori pentru acest nivel în multe dintre scalele propuse. Și toate acestea ar fi, într-o oarecare măsură, adevărate. Însă, după cum am mai precizat, lucrarea de față se dorește un punct de pornire și se cere a fi completată și **continuată**. Or, pentru ca aceste lucruri să fie realizabile, ni s-a părut absolut firesc să începem cu... începutul, deci cu încercarea de a descrie IL la primul nivel de competență lingvistică. Faptul că analiza a relevat mai puține TD sau TL1 decât ar fi fost de dorit sau decât ar fi evidențiat în cazul altui nivel nu atentează cu nimic la validitatea acestor trăsături, care, fie ele și banale sau previzibile, au marele avantaj de a fi validate empiric. Așadar, chiar dacă nu ar aduce niciun element de noutate (deși nu considerăm că este cazul!), ele tot ar fi utile, în special în domeniul didacticii, întrucât nu mai sunt bazate exclusiv pe intuiții sau presupuneri, ci constituie niște descriptori valizi, extrași din realitatea lingvistică a vorbitorilor nonnativi. Mai mult, suntem de părere că atât prin informațiile teoretice din prima secțiune a lucrării, cât și prin cadrul analizei propus pentru nivelul A1, am stabilit deja punctele principale de reper pentru viitoarele proiecte privind IL la celelalte niveluri.

Având în vedere toate cele de mai sus, considerăm mai mult decât binevenite atât alcătuirea unui corpus de producții orale aparținând vorbitorilor nonnativi de limba română (CORLS), cât și analiza acestuia în vederea extragerii trăsăturilor definitorii pentru interlimba la nivelul A1 și suntem de părere că ambele sunt valoroase pentru cercetările viitoare din domeniul AL1 și al AL2, al didacticii și al lingvisticii bazate pe corpus (LC).

*

* *

Sugestiile primite din partea membrilor comisiei de doctorat, prof. univ. dr. emerit G. G. Neamțu (conducătorul științific), Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, conf. univ. dr. Elena Platon, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, conf. univ. dr. Oana Chelaru-Murăruș, Universitatea din București și prof. univ. dr. Alexandru Gafton, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, au reprezentat un adevărat sprijin în redactarea acestei lucrări.

Listă de abrevieri

AL1 = achiziția limbii materne

AL2 = achiziția unei limbi ca limba a doua (străină, nematernă)

AC = analiza contrastivă

AE = analiza erorilor

AO = analiza ocaziilor obligatorii

AF = analiza frecvenței

Afc = analiza funcțională

ALC = abilitatea lingvistică comunicativă

CECR = **CEFR** = Cadrul European Comun de Referință = Common European Framework of Reference

CN = corpus cu producții ale vorbitorilor nativi

CNN = corpus cu producții ale vorbitorilor nonnativi

CLC = Cambridge Learner Corpus

CORLS = Corpus de producții orale în româna ca limbă străină

GU = gramatica universală

i = input

IL = interlimba

ÎLS = învățarea unei limbi străine

L1 = **LN** = limba maternă, naturală

L2 = limba a doua, nematernă, străină

LȚ = limba-țintă

LS = limba-sursă

LC = lingvistică bazată pe corpus

ML = microlimba

RLS = româna ca limbă străină

RLNM = româna ca limbă nematernă

TD = trăsătură lingvistică definitorie

TDN = trăsătură lingvisticeă definitorie negativă

TDP = trăsătură lingvistică definitorie pozitivă

TL1 = trăsătură lingvistică specifică limbii materne

TT = trăsătură tranzițională

UAV = unitatea de analiză a vorbirii

Lista tabelelor

Tabel 1 - <i>CECR</i> – Scala globală	25
Tabel 2 - <i>CECR</i> - Scale pentru producere orală, nivelul A1	46
Tabel 3 - <i>Descrierea minimală a limbii române.</i> Clasele gramaticale – nivelul A1	47
Tabel 4 - <i>Descrierea minimală a limbii române.</i> Funcțiile comunicative – nivelul A1	48
Tabel 5 - Modele comunicative. Comparație.	54
Tabel 6 - „Zonele de interes” în teoriile AL2 (R. Ellis)	56
Tabel 7 - AL2 - perspectivă diacronică (Mitchell, Myles, Marsden)	70
Tabel 8 - Descrierea erorilor (Morfosintaxă)	110
Tabel 9 - Subiecții ale căror producții sunt incluse în corpus. Date referitoare la vârstă, sex, studii, L1, L2, intruire în L2	132
Tabel 10 - Structura CORLS	134
Tabel 11 - Convenții de transcriere CORLS	136
Tabel 12 - Strategii comunicative și distribuția lor în rândul studenților.....	146
Tabel 13 - Strategiile comunicative - trăsăturile IL la nivelul A1	153
Tabel 14 - Trăsăturile IL pragmatice (și sociolingvistice) la nivelul A1	166
Tabel 15 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (Elementele lexicale - verbe)	170
Tabel 16 - Verbul - listă de frecvență, nivelul A1	172
Tabel 17 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (Elementele lexicale - adjective)	174
Tabel 18 - <i>Adjectivul</i> - listă de frecvență, nivelul A1	175
Tabel 19 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (Adverbul)	177
Tabel 20 - Adverbul - listă de frecvență, nivelul A1	177

Tabel 21 - Liste de frecvență: verb, adjectiv, adverb (nivelul A1)	183
Tabel 22 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - Lexicul	183
Tabel 23 - Substantiv, plural - număr de ocurențe (exemplu).....	186
Tabel 24 - Substantiv, plural - Număr de studenți în funcție de numărul ocurențelor pe producție (exemplu)	186
Tabel 25 - Substantiv, plural - numărul studenților care și-au însușit trăsătura (exemplu)	189
Tabel 26 - Substantivul - aspecte avute în vedere în analiză	190
Tabel 27 - Articolul definit și nedefinit - rata de ocurență.....	193
Tabel 28 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (substantivul și articolul).....	200
Tabel 29 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - substantivul	201
Tabel 30 - Adjectivalul - aspecte avute în vedere în analiză	202
Tabel 31 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (Adjectivul).....	208
Tabel 32 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - adjectivalul.....	208
Tabel 33 - Verbul - aspecte avute în vedere în analiză.....	211
Tabel 34 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (Verbul)	217
Tabel 35 - Trăsăturile IL la nivelul A1 (verbul)	218
Tabel 36 - Pronumele - aspecte avute în vedere în analiză.....	219
Tabel 37 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (pronumele)	222
Tabel 38 - Trăsăturile IL la nivelul A1 (pronumele).....	222
Tabel 39 - Extras din <i>Descrierea minimală a limbii române</i> (Prepoziția)	226
Tabel 40 - Conjuncția - listă de frecvență, nivelul A1	228
Tabel 41 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - adverbul, prepoziția și conjuncția.....	230

***SECȚIUNEA I – CONSIDERAȚII PE MARGINEA
ACHIZIȚIEI L2. DESCRIEREA CERCETĂRII***

Capitolul I – Cadrul European Comun de Referință pentru limbi și alte încercări de a descrie L2

În acest prim capitol evidențiem necesitatea unei cercetări de tipul celei de față în spațiul românesc, descriind contextul care a determinat luarea deciziei de a elabora o asemenea lucrare. Prezentăm pe scurt documentul cu cea mai mare influență la nivel internațional în predarea și evaluarea L2 la ora actuală, și anume *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECR)*, trecând în revistă și criticile aduse de-a lungul timpului la adresa acestuia. Ne oprim apoi asupra încercărilor de descriere mai detaliată a nivelurilor propuse în Cadru din spațiul românesc (*Nivelul Prag* și *Descrierea minimală a limbii române*), evidențiind câteva dintre neajunsurile acestora și nevoia de rafinare, completare și validare empirică. Descriem pe scurt și modelul englezesc care stă la baza proiectului nostru și prezentăm întreprinderea de a realiza „profilul” românei ca L2, făcând unele precizări terminologice și conceptuale (trăsături lingvistice definitorii pozitive și negative, trăsături lingvistice specifice L1, trăsături lingvistice tranziționale), subliniind relevanța și utilitatea unui astfel de proiect și sugerând direcții viitoare de dezvoltare.

1.1. Cadrul European Comun de Referință pentru limbi

Pornim de la premisa că nicio discuție actuală în context european (și nu numai) privind însușirea unei limbi străine nu poate să înceapă fără a avea în vedere *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi (CECR)*¹.

1.1.1. Prezentare generală

Publicat în 2001 după o perioadă de pilotare², documentul se dorește a fi înainte de toate un instrument de planificare și organizare,

¹ *Consiliul Europei*, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluare*, 2003, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău. Întrucât, în România, *CECR* nu a beneficiat încă de o traducere, iar cea din Republica Moldova este defectuoasă pe alocuri, vom prefera varianta originală pentru exemplificări: *Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, disponibilă aici: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

² Înainte de varianta din 2001, Consiliul Europei a publicat două versiuni intermediare ale Cadrului: *Common European Framework of reference for language learning and teaching. Draft 1 of a Framework Proposal* și *Modern languages: learning, teaching, assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework proposal*, ambele în 1996. Feedbackul

care propune o *lingua franca* pentru descrierea obiectivelor, a metodelor de predare și a evaluării în domeniul limbilor străine predate și învățate în contexte diverse, facilitând dezvoltarea syllabusurilor, a manualelor, a testelor și a programelor de perfecționare pentru profesori și stimulând la reflecție și discuții: „Nu ne propunem să le impunem specialiștilor *ce* să facă sau *cum* să facă ceva. Sugerăm doar niște întrebări, nu răspunsuri la ele. Rolul *CECR* nu este acela de a impune obiective sau metode pe care toată lumea să le urmeze.” (tr. n.)³. Cu alte cuvinte, documentul e oferit ca o bază pentru comunicarea și cooperarea internațională în ceea ce privește dezvoltarea unei politici lingvistice, iar, cu astfel de intenții, *CECR* are meritul de a fi ajutat transparența în educație și recunoașterea mutuală a calificărilor obținute în diverse contexte de învățare a limbilor, încurajând totodată mobilitatea în Europa⁴ și comunicarea interculturală.

Perspectiva abordată în *CECR* este una *orientată înspre acțiune*, în sensul că cei care învață o limbă sunt priviți în primul rând ca „*agenți sociali*, deci, ca membri ai unei societăți, care au de îndeplinit diverse sarcini (nu întotdeauna lingvistice) în anumite circumstanțe”⁵, utilizatori ai L2, cu nevoi specifice, trebuind să acționeze în diverse domenii din lumea reală⁶. Așadar, cu toate că nu se recomandă în mod explicit anumite metode de predare sau de evaluare, viziunea aceasta orientată înspre acțiune reflectă ideea că o abordare comunicativă, bazată pe sarcini (task-based), ar fi compatibilă cu *CECR*⁷.

Conținutul *CECR* poate fi descris pe două dimensiuni: una orizontală și una verticală. Dimensiunea verticală reprezintă cea mai cunoscută și mai des utilizată parte din Cadru⁸, ea conținând definirea celor șase niveluri deja binecunoscute privind gradul de stăpânire a unei limbi: A1 – nivelul introductiv/de descoperire, A2 – nivelul intermediar/de supraviețuire, B1 – nivelul prag, B2 – nivelul avansat, C1 – nivelul autonom, C2 – nivelul de măiestrie/perfecțiune.

Oferim mai jos, pentru o conturare mai clară a acestor niveluri, scala globală din *CECR* în traducerea și cu sublinierile noastre:

primit din partea potențialilor beneficiari ai documentului a fost folosit în regândirea variantei finale, din 2001, publicate în cele două limbi oficiale ale Consiliului Europei: engleză și franceză.

³ Council of Europe, *op. cit.*, 2001, p. xi.

⁴ Council of Europe, *op. cit.*, 2001, p. 1

⁵ Council of Europe, *op. cit.*, 2001, p. 9.

⁶ B. North, *Putting the Common European Framework of Reference to good use*, în „Language Teaching”, 47/2, 2014, p. 229.

⁷ D. Little, *Common European Framework of Reference for languages: content, purpose, origin, reception and impact*, în „Language Teaching”, 39, 2006, p. 169.

⁸ A. Huhta, *Common European Framework of Reference*, în C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2013, Blackwell Publishing Ltd.

Tabel 1 – CECR – Scala globală

Utilizator experimentat	C2	Poate să <i>înțeleagă cu ușurință tot</i> ce aude sau citește. Poate rezuma informații din diverse surse orale sau scrise, reconstruind argumente și puncte de vedere într-o prezentare coerentă. Se poate <i>exprima spontan, fluent și precis</i> , sesizând nuanțe de sens chiar și în situații complexe.
	C1	Poate să înțeleagă o <i>gamă largă de texte lungi, solicitante</i> , și să recunoască <i>sensuri implicite</i> . Se poate <i>exprima fluent și spontan</i> , fără a căuta în mod evident expresii. Poate folosi eficient și flexibil limba, <i>în scopuri sociale, academice și profesionale</i> . Poate produce <i>texte clare, bine structurate, detaliate</i> , pe subiecte complexe, stăpânind utilizarea modelelor de organizare textuală, a conectorilor și a mecanismelor coezive.
Utilizator independent	B2	Poate să înțeleagă <i>ideile principale din texte complexe</i> , pe teme concrete sau abstracte, inclusiv din <i>discuții tehnice</i> privitoare la domeniul său de specializare. Poate <i>interacționa cu un grad de fluentă și spontaneitate</i> care îi permite să poarte o conversație obișnuită cu vorbitori nativi, fără ca aceasta să presupună vreun efort pentru cele două părți implicate. Poate să <i>producă secvențe de text clare și detaliate pe subiecte variate</i> și să <i>exprime un punct de vedere</i> asupra unui subiect de actualitate, explicând <i>avantajele și dezavantajele</i> diverselor opțiuni.
	B1	Poate să înțeleagă <i>elementele principale</i> dintr-o <i>intervenție clară în limba standard</i> , pe teme de muncă, studiu, timp liber etc. Se poate descurca în <i>majoritatea situațiilor</i> care pot apărea pe parcursul unei <i>călătorii</i> într-o regiune unde se vorbește limba respectivă. Poate produce <i>secvențe de text structurate simple pe teme familiare sau de interes personal</i> . Poate să vorbească despre experiențe și evenimente, dorințe, speranțe și ambiții și să-și <i>motiveze</i> sau să-și <i>explice</i> , pe scurt, <i>opțiunile și planurile</i> .
Utilizator începător	A2	Poate să înțeleagă <i>enunțuri și expresii utilizate frecvent</i> în relație cu <i>domenii de relevanță imediată</i> (de exemplu, informații personale și familiale de bază, cumpărături, orientare locală, activitate profesională). Poate să comunice în situații simple și obișnuite, care presupun un <i>schimb de informații elementar și direct</i> , în legătură cu <i>chestiuni familiare și de rutină</i> . Poate să <i>descrie în termeni simpli</i> aspecte ale <i>contextului imediat</i> și chestiuni legate de nevoile iminente.
	A1	Poate să înțeleagă și să folosească <i>expresii cotidiene familiare și enunțuri foarte simple</i> , în scopul satisfacerii unor <i>nevoi concrete</i> . Se poate <i>prezenta</i> și îi poate prezenta pe alții, poate formula (și răspunde la) <i>întrebări cu caracter personal</i> , precum unde locuiește, persoanele pe care le cunoaște și lucrurile pe care le deține. Poate <i>interacționa la un nivel elementar</i> , cu condiția ca interlocutorul să vorbească rar și clar și să fie dispus să îl ajute.

Nivelurile A2, B1 și B2 pot fi divizate la rândul lor, conform rezultatelor proiectului elvețian de cercetare (the Swiss research project) care a stat la baza elaborării nivelurilor și a descriptorilor definitorii ai *CECR*⁹, și, astfel, numărul nivelurilor crește la 9 (A2+, B1+, B2+). Se propun scale globale pentru majoritatea¹⁰ activităților de comunicare (receptare orală și scrisă, producere orală și scrisă, interacțiune orală și scrisă și mediere) și, în interiorul lor, 54 de scale specifice (*a ține o prelegere, a scrie o scrisoare* etc.), ai căror descriptori sunt construiți prin enunțuri de tipul „poate să facă” (*can do statements*). Întrucât descriu *comportamentul* comunicativ (= ce poate să facă în limba-țintă – LȚ – cel care o învață), scalele sunt orientate înspre utilizator, fiind accesibile atât celor care învață o limbă străină, cât și autorilor de programe, manuale, teste standardizate, precum și profesorilor¹¹.

Dimensiunea orizontală a *CECR* constă într-o serie de taxonomii și descrieri a diferitelor tipuri de contexte de utilizare a limbii, care includ *domeniile* (personal, public, profesional și educațional) și situațiile specifice fiecărui domeniu, *temele* (viață cotidiană, călătorii etc.), *sarcinile* și *scopurile* comunicative (*a înțelege sau a oferi instrucțiuni*, de exemplu), *activitățile* comunicative (*a citi corespondența, a lua notițe*), *strategiile* (*a face inferențe cu ajutorul contextului*), tipurile de *texte*, terminând cu *condițiile* și *limitările* privind uzul limbii. De asemenea, tot aici se pune accentul pe competența lingvistică a vorbitorului de L2 și pe strategiile prin care el își activează această competență (resurse lingvistice: competența lexicală, competența gramaticală, competența fonologică, competența sociolingvistică etc.) în activitățile comunicative. La fel ca activitățile comunicative, și strategiile și competențele sunt distribuite pe niveluri, dar această distribuție e subordonată gradării comportamentului lingvistic din dimensiunea verticală, și nu e produsul unor cercetări empirice¹². Dacă scalele axate pe comportamentul lingvistic sunt orientate înspre utilizator, cele din descrierea orizontală sunt orientate înspre diagnostic și evaluare, fiind construite pentru specialiștii în predarea și, mai ales, în evaluarea limbilor străine.

⁹ Council of Europe, *op. cit.*, 2001, p. 31.

¹⁰ Scalele pentru mediere apar abia în *CEFR Companion Volume*, 2018.

¹¹ D. Little, *op. cit.*, 2006, p. 168.

¹² D. Little, *op. cit.*, 2006, pp. 168-169. B. North, în *The Common European Framework of Reference Illustrative Descriptor Scales*, în „The Modern Language Journal”, 91, 2007, p. 657, îl contrazice pe Little referitor la validitatea empirică a descriptorilor, susținând că doar în cazul unora dintre descriptorii caracteristici nivelului C2 și al descriptorilor unor scale construite pe baza altora validate nu se poate vorbi despre o validitate empirică. Totuși, completăm, această validare nu se bazează pe rezultatele cercetărilor din AL2, ci pe modul în care profesorii au perceput competențele elevilor lor. Vom reveni asupra acestui aspect de-a lungul capitolului acestuia.

Prin orientarea sa înspre acțiune, *CECR* își are rădăcinile în lucrările, de importanță majoră în lingvistica aplicată, ale lui J. Austin – *How to Do Things with Words*, 1962, și apoi J. R. Searle – *Speech Acts*, 1969. În egală măsură, un alt document important cu aceleași puncte de referință, care a influențat puternic *CECR*, este *Nivelul prag* al lui van Ek și Trim¹³. Autorii au pornit de la ipoteza că, la un moment dat, după primele stadii în însușirea unei limbi străine, etape caracterizate de fragmentarism, repetitivitate, vocabular limitat etc., se depășește un anumit prag, dincolo de care vorbitorul este capabil să se descurce, la modul simplu, în majoritatea situațiilor cotidiene. Modelul elaborat pentru descrierea acestui prag este unul funcțional, incluzând următoarele elemente: *situațiile* în care limba este folosită, *subiectele* și *temele* de discuție, *activitățile lingvistice* în care e implicat vorbitorul, *funcțiile comunicative* exprimate, *specificații comportamentale* privind abilitatea vorbitorului în diverse situații, *noțiunile generale*, precum și *cele specifice* anumitor domenii pe care le poate manevra vorbitorul, *formele lingvistice* pe care vorbitorul e capabil să le folosească, *gradul de abilitate* cu care poate performa vorbitorul. Similitudinea cu schema descriptivă a *CECR* este evidentă.

1.1.2. Impact și comentarii

Revenind la *CECR*, trebuie subliniat de la bun început impactul major pe care acesta l-a avut la nivelul educației în ceea ce privește limbile străine, iar acest lucru se reflectă și în faptul că la ora actuală există traduceri ale acestuia în peste 32 de limbi europene și noneuropene (japoneză, arabă etc.). Pe de o parte, un domeniu în care influența cadrului s-a simțit semnificativ este acela al evaluării – multe examene internaționale fiind aliniate la *CECR*¹⁴, iar, pe de altă parte, și la nivelul predării, Cadrul a generat o serie de schimbări semnificative. Astfel, s-au elaborat curricule, metodologii, syllabusuri și manuale pornind de la descrierea din Cadru. Competența lingvistică nu mai e definită doar în termeni gramaticali și lexicali, ci pe niveluri de stăpânire diferite calitativ și cantitativ. O variantă de punere în practică a Cadrului devenită rapid populară în Europa este reprezentată de *Portofoliul Lingvistic European*

¹³ J. A. Van Ek, J. L. M. Trim, *The Threshold Level*, 1971, și J. A. Van Ek, J. L. M. Trim, *Threshold 1990*, 1991, Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press.

¹⁴ Ne referim aici la examenele importante, precum cel pentru engleză de la Cambridge, pentru germană de la Goethe și, mai recent, și cel pentru română, al Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească din cadrul Facultății de Litere a Universității Babeș-Bolyai din Cluj, pentru care s-a demonstrat relaționarea la Cadru în procesul de acreditare a bateriei de examene A1-B2 de către ALTE (Asociația Testatorilor de Limbi din Europa).

(PLE), un document menit să-i ajute pe vorbitorii de L2 să fie mai autonomi, să reflecteze mai mult asupra procesului de învățare, să fie capabili să-și stabilească propriile țeluri în achiziția L2 și să se autoevalueze, în drumul lor către aceste obiective, folosind scalele și descriptorii din grile. De asemenea, proiectul DIALANG constituie o aplicație cunoscută a CECE, fiind primul sistem de testare elaborat pe baza categoriilor propuse de Cadru. La ora actuală există două volume importante de lucrări dedicate modurilor în care Cadru a fost aplicat în diverse domenii¹⁵, dar și numeroase studii care critică diverse aspecte din CECE.

Cu intenția de a clarifica unele principii care au stat la baza elaborării documentului, David Little¹⁶, al cărui nume este adesea asociat cu comentariile privind CECE, atrage atenția asupra câtorva aspecte privind interpretarea și utilizarea descriptorilor din Cadru. În primul rând, spune el, scalele sunt *multidimensionale*: scala globală, grila de autoevaluare, scalele ilustrative pentru activitățile lingvistice se referă la comportamentul lingvistic (= ce poate să facă vorbitorul) și trebuie citite, interpretate și folosite doar în relație cu cele referitoare la competențele lingvistice, sociolingvistice și pragmatice (acuratețea gramaticală, volumul vocabularului, adecvarea sociolingvistică, coerența și coeziunea etc.) și la competența strategică (planificare, compensare, monitorizare, solicitarea ajutorului etc.). Totuși, suntem de acord cu Hulstijn¹⁷ care semnalează lipsa dovezilor (cercetărilor empirice bazate pe corpusuri cu producții ale vorbitorilor nonnativi – CNN) referitoare la ipoteza că un vorbitor aflat la un anumit nivel pe scala globală trebuie să fie plasat pe același nivel pe scalele lingvistice. Autorul argumentează că, deși această nevoie de corelare nu este explicită în Cadru, ea poate fi ușor dedusă din faptul că, în scalele ilustrative lingvistice, se păstrează aceeași împărțire pe niveluri și aceeași denumire a acestora ca în cazul scalelor globale.

Apoi, un alt aspect pe care îl subliniază Little este acela că utilizatorul grilelor trebuie să aibă în vedere de la bun început că nivelurile descriu rezultatele, și nu procesul. Progresul de la un nivel la altul reflectă mai degrabă ordinea predării și a învățării decât o ordine a achiziției și, cu atât mai puțin, o descriere a procesului de achiziție a L2 în

¹⁵ J. C. Alderson (ed.), *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*, 2002, Strasbourg, Council of Europe și K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*, 2004, Oxford, Oxford University Press.

¹⁶ D. Little, *op. cit.*, 2006, pp. 169-174.

¹⁷ J. H. Hulstijn, *The Shaky Ground Beneath the CEFR: Qualitative and Quantitative Dimensions of Language Proficiency*, în „Modern Language Journal”, 91, 2007, pp. 663-667.

sine. Similar, Wisniewski¹⁸ arată că relația cadrului cu teoriile AL2 este neclară și, de aceea, descriptorii nu ar trebui văzuți ca reflectând procesul de dezvoltare a achiziției L2. De altfel, chiar Brian North, unul dintre cei care s-au ocupat de formularea și validarea descriptorilor, recunoaște că descrierea nivelurilor nu este fundamentată pe studii din AL2 și motivează aceasta prin faptul că, la vremea la care s-a început lucrul pentru validarea descriptorilor, astfel de studii nu erau disponibile¹⁹.

În al treilea rând, David Little face precizarea că nivelurile și scalele propuse nu reprezintă un sistem alternativ de evaluare, fiecare vorbitor însușindu-și limba într-un ritm propriu. În fine, un alt pericol în interpretarea descriptorilor ar fi, după Little, faptul că descrierea comportamentală a nivelurilor superioare implică maturitate cognitivă, un nivel mai înalt de educație și o experiență de învățare destul de bogată. Astfel, în vreme ce descriptorii atașați nivelului A1 pot caracteriza performanța la acest nivel a vorbitorilor, indiferent de vârsta pe care o au aceștia, descriptorii de la nivelul C2 presupun activități complexe, care depășesc maturitatea cognitivă a unor copii din ciclul primar sau gimnazial, de pildă. Prin urmare, ar fi esențială o adaptare a descriptorilor la diferite categorii de public.

Ari Huhta²⁰ rezumă și împarte criticile aduse Cadrului de-a lungul timpului în două mari categorii: critici legate de modul de utilizare a documentului și critici cu privire la conținutul acestuia. În rândul celor dintâi, Huhta include pericolul de a folosi Cadrul ca un instrument de centralizare și control în vederea unei armonizări care atentează la diversitatea și la originalitatea proceselor de predare și evaluare. Suntem și noi de acord cu E. Platon, care observă că

„asimilarea principiilor formulate de specialiștii din cadrul Comisiei europene nu este însă un proces lipsit de capcane. Dacă nu este însoțită de suficientă prudență și de un minimum de luciditate, ambiția de aliniere cu orice preț la politica lingvistică europeană este susceptibilă să nască confuzii poate chiar mai dăunătoare decât lipsa oricăror inovații.”²¹

Atâta timp cât *CECR* nu e înțeles ca o „rețetă” care trebuie respectată *ad-literam*, ci, mai cu seamă, ca un punct de reper în stabilirea obiectivelor și a metodelor de predare și evaluare, se poate spune că

¹⁸ K. Wisniewski, *Empirical Learner Language and the Levels of the Common European Framework of Reference*, în „Language Learning”, 2017, p. 3.

¹⁹ B. North, *op. cit.*, 2007, p. 657.

²⁰ A. Huhta, *op. cit.*, 2013.

²¹ E. Platon, *Validarea competențelor lingvistice în conformitate cu Cadrul European Comun de Referință și cu Pașaportul lingvistic European*, în vol. *România Orientale*, XXI, 21, Atti del Convegno *La lingua rumena: proposte culturali per la nuova Europa*, Roma, 2007, 15-17 novembre 2007, a cura di Luisa Valmarin, Nicoleta Neșu, Roma, Bagatto Libri, p. 306.

aplicarea principiilor din Cadru este corect realizată. Totuși, Huhta atrage atenția și asupra alinierii testelor la *CECR*, argumentând că, în ciuda existenței unui manual de relaționare la Cadru²², suspiciunea planează asupra afirmațiilor de aliniere la *CECR*, întrucât nu există decât proceduri care să demonstreze alinierea pe dimensiunea verticală a Cadrului, relaționarea nefiind, astfel, una completă. Considerăm că procesul de relaționare a unui examen la *CECR* este unul extrem de complex și, dacă se face respectând pașii indicați în *Manual*, se poate afirma că examenul respectiv este aliniat la Cadru. Mai mult, în ceea ce privește dimensiunea orizontală a schemei descriptive din *CECR*, suntem de părere că e foarte dificil să se poată stabili o corespondență, având în vedere mai ales caracterul foarte general al descriptorilor.

Pe de cealaltă parte, Huhta semnalează problemele legate de conținutul *CECR*, un document perceput ca fiind lung și complex, care acoperă multe aspecte și care se parcurge greu sau se interpretează incorect de către nonspecialiști. Se recomandă, așadar, realizarea unui sumar „prietenos”, accesibil tuturor²³. Alte probleme țin de limbajul pe alocuri vag și imprecis²⁴ folosit în *CECR*. Bunăoară, Jones²⁵ prezintă rezultatele unui experiment care demonstrează că specialiștii înțeleg în mod destul de diferit anumiți descriptori. Similar, la Platon găsim aceeași observație. Exemplificând cu descrierea nivelului A1 pentru secțiunea *Înțelegere după ascultare* din grila de autoevaluare („Pot să înțeleg expresii cunoscute și propoziții foarte simple referitoare la mine, la familia mea și la împrejurări concrete, când se vorbește rar și cu claritate.” (tr. n.)²⁶), Platon atrage atenția asupra unor cuvinte și expresii care, fiind vagi și generale, permit interpretări diferite:

„Utilizarea unor descriptori de tipul *expresii cunoscute* sau *propoziții foarte simple* este generatoare de confuzii, întrucât propoziții simple pot fi considerate, din perspectiva vorbitorului nativ, și enunțuri de tipul: 1. *Ea este Elena.* (A1), 2. *O cheamă Elena.* (A2), 3. *Nu știam că o cheamă Elena.* (B1) și 4. *Numele celei mai bune prietene a mele este Elena.* (B2). Pentru acela care beneficiază de o minimă experiență în domeniul predării limbii române ca

²² Council of Europe, *Manual for relating examinations to the Common European Framework of References for Languages*, 2004/2009, Strasbourg, Council of Europe.

²³ Nevoia unui astfel de sumar este demonstrată de studiul W. Martyniuk, J. Noijons, *Executive summary of results on the survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states*, 2007, Strasbourg, France, Council of Europe, ale cărui rezultate pot fi găsite pe http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc.

²⁴ J. K. Alderson, *The CEFR and the need for more research*, în „Modern Language Journal”, 91, 2007, p. 661.

²⁵ N. Jones, *Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference*, în J. C. Alderson (ed.), *op. cit.*, 2002, p.181.

²⁶ Council of Europe, *op. cit.*, 2001, p. 26.

limbă străină, este evident că suntem în prezența unor tipuri de structuri pe care vor fi capabili să le recunoască/construiască numai candidații care stăpânesc niveluri diferite de cunoaștere a limbii.”²⁷

Autoarea pune în paranteză nivelul la care s-ar situa aceste enunțuri și explică mai departe de ce fiecare dintre ele ar fi caracteristic unui anumit nivel:

„Observăm că cele patru enunțuri conțin structuri care se complică gradat, în funcție de ordinea în care se introduc, de regulă, în predare, noile categorii gramaticale. Astfel, pronumele în acuzativ apar numai la nivelul A2, imperfectul, la nivelul B1, iar formele de genitiv ale articolului demonstrativ și ale articolului posesiv-genitival, de-abia la nivel B2.”²⁸

Judecățile autoarei se bazează pe intuiție, experiență, și pe tradiția de predare a structurilor gramaticale într-o anumită ordine, întrucât, la momentul respectiv, nu exista un document care să detalieze conținuturile de predare și evaluare la fiecare nivel în achiziția românei ca limbă străină.²⁹ Toate aceste observații subliniază nevoia de detaliere a descriptorilor în funcție de specificul fiecărei limbi, astfel încât aceștia să poată fi folosiți corect în procesele de învățare, predare și evaluare. Ne vom opri asupra acestui aspect mai târziu în lucrare (v. *infra*, 1.2. și 1.3.).

De asemenea, Huhta mai subliniază faptul că există un dezechilibru în modul de conturare a nivelurilor: cele inferioare (A1-B2) sunt mai bine și mai clar definite decât nivelurile superioare, mulți dintre descriptorii pentru C2 neavând, în plus, nici bază empirică³⁰. Semnele de întrebare privind validitatea constructului scalelor și al grilelor sunt și ele incluse de Huhta în rândul criticilor privind conținutul Cadrului. Sunt criticați în special descriptorii pe receptare, care nu ar fi suficient fundamentați teoretic³¹ și nu ar acorda importanță proceselor cognitive de la diverse niveluri (*theory-based validity*)³². În plus, se consideră că modalitatea de validare a tuturor descriptorilor nu reprezintă o bază suficient de

²⁷ E. Platon, *op. cit.*, 2007, p. 310.

²⁸ E. Platon, *op. cit.*, 2007, p. 311.

²⁹ Nici la momentul actual nu există, de fapt, un astfel de document, care să fie fundamentat teoretic și validat empiric în același timp. Chiar dacă s-a realizat *Descrierea minimală a limbii române A1-B2* (E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, 2014, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca), considerăm că aceasta reprezintă un pas (important, e adevărat) în detalierea descriptorilor din *CECR* în vederea utilizării lor în conceperea de syllabusuri și de examene, un punct de pornire, nu o destinație finală. Vom reveni asupra discuției și asupra documentului puțin mai târziu în acest capitol.

³⁰ B. North, *op. cit.*, 2007, p. 657.

³¹ J. C. Alderson, *op. cit.*, 2007, p. 661.

³² C. Weir, 2005, *Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests*, în „Language Testing”, 22, pp. 281-300 și K. Wisniewski, *op. cit.*, 2017, p. 3: „chiar dacă s-au făcut eforturi pentru a se demonstra că descriptorii se potrivesc cu anumite modele comunicative (Bachman și Palmer), aceștia nu au fost derivați din teorie, așadar validitatea teoretică este un alt aspect important care necesită mai multă cercetare” (tr. n.).

puternică pentru a susține „universalitatea” acestora. B. North³³ prezintă etapele în crearea descrierilor pe nivel astfel:

- În prima etapă s-au analizat scalele existente și s-au deconstruit în categorii descriptive care să reflecte perspectiva bazată pe acțiune adoptată în CECR.
- Apoi, s-au înregistrat discuțiile profesorilor pe marginea unor producții orale de-ale studenților, discuții care au fost ulterior analizate în vederea asigurării că metalimbajul folosit de specialiști este corect reprezentat în descriptorii extrași în etapa anterioară. Tot în acest stadiu, s-au organizat ateliere cu specialiști cărora li s-a cerut să ordoneze descriptorii, să-i plaseze în categoria corespunzătoare, să comenteze claritatea, acuratețea și relevanța lor.
- A treia etapă a constat în aplicarea de către specialiști a 12 chestionare, fiecare cu câte 50 de descriptori, în evaluarea unor vorbitori nonnativi reprezentativi. Analiza Rasch a oferit apoi rezultatele privind modul în care au fost folosiți acești descriptori în evaluare.
- În fine, ultimul pas l-a constituit identificarea, prin măsurători statistice, a limitelor inferioare și superioare (*cut-points*) în scale pentru stabilirea granițelor dintre niveluri.

Procedura în sine este una deosebit de complexă și, în opinia noastră, fiabilă, însă o confirmare și, de ce nu, o completare a scalelor și a descriptorilor din direcția analizelor pe corpus (un corpus al vorbitorilor nonnativi – CNN –, evident) este întotdeauna binevenită. În cuvintele lui Hulstijn:

„În Olanda, toate clădirile sunt construite pe stâlpi invizibili la suprafață, dar de o importanță fundamentală. La ora actuală, CECR se sprijină doar pe un stâlp reprezentat de percepțiile profesorilor. Indiferent cât de fiabile și de valide sunt sau ar putea fi acestea, ele oferă o bază prea slabă pentru construcția CECR, de care atârână greu implicațiile semnificative privind politica lingvistică în educația din Europa.” (tr. n.)³⁴.

Având în vedere toate cele de mai sus, CECR este, cu avantajele și cu neajunsurile sale, un document extrem de important, care a influențat și va influența și în viitor învățarea, predarea și evaluarea unei L2. Marele beneficiu adus de apariția și difuzarea CECR este, în opinia noastră, acela

³³ B. North, *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency, Theoretical studies in Second Language Acquisition*, vol. 8, 2000, Peter Lang Publishing, Inc., New York, p.4.

³⁴ J. H. Hulstijn, *op. cit.*, 2007, p. 666.

că a înlesnit comunicarea la nivel internațional privind conceperea cursurilor și a testelor de L2. Astfel, dacă înainte „era o problemă de tip Turnul Babel în înțelegerea certificatelor de competență lingvistică și a rezultatelor examenelor”, din cauză că „profesorii, școlile și centrele de testare raportau rezultatele examenelor în forme diferite: 19, 4.5, 516, Bine etc.”, astfel încât „dacă s-ar fi întâlnit un profesor de spaniolă la o școală din sudul Franței cu un profesor de franceză din Polonia și cu un profesor de engleză din Germania, ar fi avut nevoie de 10-20 de minute pentru a stabili un teren comun pentru discuții”³⁵ în scopul definirii nivelului la care se aflau studenții lor, astăzi problema e ușor rezolvată prin indicarea unei litere și a unei cifre: A1, B2, C1 etc.

Atâta timp cât documentul este înțeles ca un punct de reper, iar scalele propuse în acesta sunt văzute ca fiind orientative, impactul în educație nu are cum să fie altfel decât benefic. Așa cum declară în nenumărate rânduri și autorii lor, descriptorii se doresc neutri din punct de vedere lingvistic – ei descriu *ce poate să facă* vorbitorul într-o L2, oricare ar fi aceasta, iar rolul specialiștilor este acela de a detalia descriptorii pentru cazul particular al fiecărei limbi, evidențiind *cum pot să facă* vorbitorii aceste lucruri. În cuvintele lui Milanovic:

„CECR este neutru în raport cu limbile și, fiind un cadru comun, e necesar ca descrierea să fie sumară, valabilă pentru toate limbile. Aceasta înseamnă că specialiștii în predarea sau evaluarea unei anumite limbi (...) trebuie să *determine trăsăturile lingvistice pe care vorbitorii le stăpânesc la fiecare nivel de competență*. Aceste trăsături sunt specifice fiecărei limbi în parte, iar CECR trebuie adaptat pentru a i se potrivi limbii în discuție.” (tr. n.)³⁶

1.2. Detalieri ale descriptorilor din CECR

Am subliniat, în repetate rânduri, necesitatea de a utiliza corect CECR – acesta trebuie privit ca punct de pornire și de referință în realizarea unor descrieri detaliate ale diverselor niveluri în învățarea unei anumite L2, descrieri absolut necesare în dezvoltarea specificațiilor valide și fiabile pentru constructul predării și al evaluării. Investigăm, în cele ce urmează, câteva astfel de descrieri ale L2 bazate pe CECR.

1.2.1. Descrieri în spațiul românesc

Începem în sens invers de această dată, cu ceea ce s-a realizat pe limba română, continuând apoi cu descrierile celorlalte limbi, întrucât unele dintre ele constituie modele pentru cercetarea noastră. Așadar, în ceea ce privește limba română, descrierile realizate până în prezent sunt

³⁵ B. North, *op. cit.*, 2014, p. 229.

³⁶ M. Milanovic, *Cambridge ESOL and the CEFR*, în „Research Notes”, 37, 2009, p. 5.

două la număr (după cunoștința noastră, cel puțin): *Nivelul Prag*³⁷ și *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*³⁸.

1.2.1.1. Nivelul Prag

Document rezultat în urma unui proiect al Consiliului Europei, *Nivelul Prag* se înscrie în seria celorlalte documente similare elaborate pe alte limbi europene (catalană, bască, daneză, engleză, franceză, germană, italiană, galeză, suedeză etc.) până în momentul apariției versiunii românești. Proiectul se dorește o descriere a „nivelului considerat cel mai util comunicării”³⁹, și anume nivelul intermediar de pe scara tradițională sau nivelul B1, conform *CECR*, dintr-o perspectivă funcțional-noțională. Documentul e împărțit în două mari secțiuni, astfel: prima parte e dedicată aspectelor legate de didactica limbilor străine, definirii categoriilor de public, a domeniilor sociale, a situațiilor de comunicare și a competențelor necesare, a tipurilor de texte și a temelor abordate, în vreme ce a doua parte inventariază actele de vorbire, noțiunile specifice și noțiunile generale, precum și structurile gramaticale necesare la nivelul în discuție.

Structura e similară cu a celorlalte versiuni de nivel prag, toate inspirate de varianta originală a lui Trim, din 1971⁴⁰. Totuși, la o privire chiar și numai de suprafață asupra părții a doua a lucrării, cea care ar descrie efectiv nivelul B1, se poate ușor observa că listele propuse sunt destul de stufoase, acoperind și aspecte care, în opinia noastră, caracterizează limba unui vorbitor nativ instruit mai degrabă decât a unuia nonnativ aflat la nivelul intermediar de stăpânire a limbii. Afirmăm acest lucru din cauza unor exemple (alese absolut la întâmplare) precum *Vă rog să transmiteți salutările mele., Am plăcerea să vi-l prezint pe domnul inginer Ovidiu Vasu, managerul firmei noastre., Îmi face impresia că e bolnav., Îmi pun mari speranțe în voi!*, extrase din secțiunea *Acte de vorbire*, din cauza includerii unor cuvinte ca *arbust, mușchi, clopoței, versant, scaun cu spătar, pasăre răpitoare, haine de pat din tercot* etc. între *Noțiunile specifice*, dar și a sugestiei că, în ceea ce privește gramatica, vorbitorul aflat la nivelul B1 ar trebui să știe aproape toate timpurile modului indicativ, dar și toate celelalte moduri, inclusiv prezuntivul. Deși la momentul apariției documentul a reprezentat un pas important

³⁷ V. Moldovan, L. Pop, L. Uricaru, *Nivel Prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, 2002, Strasbourg, Consiliul Europei.

³⁸ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, 2014.

³⁹ V. Moldovan, L. Pop, L. Uricaru, *op. cit.*, 2002, p.10.

⁴⁰ J. van Ek, J. Trim, *The Threshold Level*, 1971.

Înainte, considerăm că astăzi nu poate fi luat drept punct de referință (ca atare) în descrierea nivelurilor inferioare, întrucât descrierea depășește cu mult nivelul B1, așa cum apare acesta conturat în *CECR*. Acest lucru se datorează și faptului că, după cum mărturisesc autoarele și după cum se deduce din bibliografia parcursă pentru realizarea ei, lucrarea nu se bazează pe studii empirice sau pe teorii privind AL2, ci pe versiunile de Nivel Prag existente, la momentul realizării variantei românești, în franceză, engleză, italiană și mai cu seamă portugheză⁴¹.

Cu toate că are meritul de a atrage atenția asupra aspectelor care trebuie luate în considerare în descrierea detaliată a unui nivel și că inventarele propuse (cel al funcțiilor comunicative și cel lexical), precum și gramatica prezentată din punctul de vedere al predării RLS pot ghida descrierile ulterioare, împărtășim părerea autoarelor că lucrarea nu poate fi considerată „un produs definitiv, ci o propunere, din nenumăratele posibile, care se cere continuată și perfecționată”⁴².

1.2.1.2. Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)

O astfel de încercare de continuare și perfecționare a Nivelului Prag pentru limba română o constituie și *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, elaborată în cadrul Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească al Facultății de Litere din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca. Lucrarea vine, așa cum specifică și E. Platon în prefață, pe fondul unor lipsuri și a unor dovezi de interpretare diferită a *CECR*:

„în condițiile în care singurul punct de reper al autorilor de manuale/teste/alte materiale didactice sau al realizatorilor de programe de învățare a RLS/RLNM (...) îl constituiau descriptorii cu caracter foarte general ai *CECR*, având un rol orientativ pentru toate limbile, au apărut nenumărate discordanțe între materialele didactice elaborate de către diferiți autori, ca și între instrumentele de evaluare realizate, uneori chiar între cele declarate ca aparținând aceluiași nivel. O simplă analiză a materialelor didactice și a modelelor de teste existente pe piață, care revendică un anumit nivel de competență corespunzător *CECR*, relevă cu claritate faptul că racordarea s-a făcut, cel puțin până în acest moment, mai cu seamă la nivel formal și declarativ, tocmai datorită absenței unei descrieri științifice a nivelurilor în cazul RLS.”⁴³

⁴¹ D. Coste et collab., *Un Niveau Seuil*, 1981, Hatier; J. M. Casteleiro, A. Meira, J. Pascoal, *Nivel limiar (Para o ensino / Aprendizagem do Portugues como lingua segunda / lingua estrangeira)*, 1988, Strasbourg; J. van Ek, J. Trim, *The Threshold Level*, 1971, și J. A. van Ek și J. L. M. Trim, *Threshold 1990*, 1991, Cambridge University Press; Nora Galli de'Paratesi, *Livello Soglia*, 1982, Edizioni del Consiglio d'Europa.

⁴² V. Moldovan, L. Pop, L. Uricaru, *op. cit.*, 2002, p.14.

⁴³ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, 2014, pp. 2-3.

În lucrare, fiecare nivel este ilustrat pe mai multe aspecte: se inventariază funcțiile comunicative specifice, apoi instrumentele lingvistice de care vorbitorul are nevoie pentru a realiza (adecvat din punct de vedere sociolingvistic) aceste funcții (clasele gramaticale, elemente lexicale, exprimarea circumstanțelor, construcția enunțului, mijloace de realizare a coerenței și a coeziunii) și, în final, tipurile de texte pe care vorbitorul le poate recepta sau produce la nivelul în discuție.

Dincolo de faptul că nevoia apariției unui astfel de document nu poate fi contestată și că, desigur, beneficiile în predarea și evaluarea RLS sunt evidente, din nou, se ridică problema validității teoretice și empirice a constructului. Lucrarea nu este fundamentată teoretic pe niciun model din domeniul AL2 și nici nu se bazează în descriere pe studii empirice. De altfel, tot în prefață, E. Platon declară că, în realizarea documentului, s-a pornit de la *Nivelul Prag* și de la o versiune schematică de descriere pe care s-a colectat, de-a lungul a 10 ani, feedback de la mai mulți specialiști din domeniul predării și evaluării românei ca limbă străină și ca limbă nematernă. În plus, specifică autoarea:

„cel mai important barometru l-a constituit *evoluția studenților noștri*, ritmul în care aceștia reușeau să dobândească anumite abilități, dificultățile pe care le întâmpinau în timpul dezvoltării tuturor competențelor de comunicare în limba română, elemente care ne-au făcut să mutăm mai sus sau mai jos pe scală anumite structuri considerate prea dificile sau prea simple pentru un anumit nivel”⁴⁴.

Cu toate acestea, la fel ca în cazul *CECR*, acest „barometru al evoluției studenților” a fost, la rândul lui, trecut prin alt filtru – este și aici vorba despre *percepția profesorilor* asupra evoluției studenților. De asemenea, descrierile apar sub formă de listă, fără a se lăsa să se înțeleagă dacă, de pildă, o structură gramaticală e inclusă într-un anumit nivel pentru că vorbitorul va fi capabil să o înțeleagă, să o utilizeze în producerea orală sau în cea scrisă în mod corect sau nu. De pildă, într-un studiu anterior⁴⁵ bazat pe un corpus de 60 de producții orale ale studenților înscriși în programul universitar numit *anul pregătitor* (Facultatea de Litere, UBB) din trei sesiuni de examinare pentru nivelul A1, am relevat faptul că, în ceea ce privește verbul, ca să luăm un exemplu, sunt foarte puține situații în care se utilizează alt timp decât prezentul, iar în rarele cazuri când se folosesc perfectul compus sau viitorul, acestea

⁴⁴ E. Platon, I. Sonea, L. Vasîu, D. Vîlcu, *op. cit.*, 2014, p. 4.

⁴⁵ L. I. Vasîu, A. Arieșan, *Româna ca limbă străină – complexitatea și acuratețea gramaticală în vorbire, nivelul A1 (studiu de caz)*, în *Acta Technica Napocensis. Diversitate culturală și plurilingvism, a VI-a conferință națională cu participare internațională*, 2016, Series: Languages for Specific Purposes, vol. 16, nr. 4, Cluj-Napoca, pp. 226-238.

apar în forme sau contexte greșite. De asemenea, erorile de acord sunt prezente, alături de forme corecte, în fiecare producție orală, construcțiile cu verbul *a putea* fiind foarte rare, în vreme ce construcțiile cu pronumele în dativ (*a-i fi foame, a-i fi sete* etc.) sau formele de imperativ nu apar deloc. În fragmentul referitor la verb din *Descrierea minimală a limbii române*, pare că „așteptările” privind nivelul A1 sunt prea mari: **„VERBUL: indicativ (prezent, perfect compus, viitor literar, viitorul popular (persoanele I, a II-a)), conjunctiv prezent (persoanele I, a II-a), imperativ (persoana a II-a, plural), a putea + infinitiv, a-i plăcea (prezent), verbe cu pronume în dativ”**, din cauza faptului că ceea ce ni se pune la îndemână este doar o listă pe care specialiștii sunt invitați să o interpreteze. Ajungem, astfel, la eterna problemă a descriptorilor oferiți de *CECR* – variația în interpretare.

Mai mult, și în cazul în care se fac inventare exacte, care nu ar implica interpretare din partea specialiștilor, diferențele dintre descrierea teoretică a nivelului și rezultatele extrase din producțiile studenților sunt sesizabile. Bunăoară, într-un studiu recent⁴⁶ axat pe identificarea conectorilor folosiți de către vorbitorii nonnativi la nivelul B2, într-un corpus alcătuit din producțiile orale a 64 de studenți din anul pregătitor, am demonstrat că, din nou, descrierea nu corespunde realității lingvistice. Să luăm pentru exemplificare raportul de cauză, care apare în corpus ca fiind cel mai frecvent raport exprimat. În *Descrierea minimală...* se specifică următorii conectori pentru exprimarea cauzei la nivelul B2: *din pricina, datorită, mulțumită, grație*. Studiul nostru a relevat că niciunul dintre acești conectori nu apare în corpus, vorbitorii nonnativi preferând varianta *pentru că* și, în rarele situații când apelează la un alt conector decât acesta, acesta nu este folosit corect. Mai mult, se pare că și vorbitorii nativi instruiți⁴⁷ au o predilecție înspre utilizarea conectorilor *pentru că, deoarece, fiindcă*. Mai rar, ei folosesc *din cauză că, din cauza*, însă niciodată (în corpusul analizat, desigur) *grație, din pricina*.

Prin urmare, *Descrierea...* este alcătuită pe verticală, constând într-o definire cantitativă a fiecărui nivel, pe mai multe aspecte. Trecerea la un nivel superior de stăpânire a limbii presupune, conform perspectivei abordate, însușirea de noi elemente lexicale, structuri gramaticale etc.

⁴⁶ L. I. Vasiu, A. Arieșan, *RFL – Cohesion. Linking words and phrases (Level B2)*, în I. Boldea (ed.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, 2016, Arhipelag XXI, Târgu Mureș, pp. 1074-1088.

⁴⁷ Studiul a cuprins și o parte de analiză a răspunsurilor a 46 de vorbitori nativi instruiți (deci, teoretic, aflați la un nivel mai avansat de competență lingvistică decât cel reprezentat de nivelul B2) cărora li s-a cerut să rezolve câteva sarcini legate de conectori (completarea și reformularea unor enunțuri și ordonarea în funcție de frecvență a unor seturi de conectori).

Considerăm că este nevoie, pe de o parte, de o detaliere pe orizontală a descrierii corespunzătoare fiecărui nivel – *ce poate să facă* vorbitorul cu elementele care apar în liste (să le recepteze corect, să le utilizeze corect sau incorect în producții scrise sau orale etc.) și, pe de altă parte, de o rafinare pe verticală, aceste lucruri putându-se realiza prin cercetări empirice, fundamentate pe un corpus cu producții orale și lucrări scrise atent selecționate ale vorbitorilor nonnativi, reprezentative pentru diferite niveluri de stăpânire a limbii. De altfel, proiectul nostru propune o astfel de cercetare și dă startul prin operarea unei analize pe un corpus de producții orale care permite extragerea unor trăsături lingvistice caracteristice nivelului A1. Despre aceasta însă vom discuta în detaliu puțin mai jos (v. *infra*, 1.3).

1.2.2. Descrieri în alte spații academice

După cum evidențiam mai sus în acest capitol, aparatul descriptiv și nivelurile *CECR* sunt independente față de L2, iar aplicarea acestora la o anumită limbă nu mai ține de scopurile directe ale Cadrului. Merită menționate aici două inițiative semnificative de aplicare a *CECR* la franceză și germană, care au primit aprobarea Consiliului Europei: publicațiile pe franceză pentru descrierea nivelurilor B2⁴⁸ și A1.1⁴⁹ (cel mai mic nivel pentru care se acordă certificat în Franța pentru franceza ca limbă străină – FLE) și prima versiune a *Profile Deutsch*⁵⁰, care conține detalieri ale descriptorilor din *CECR* pentru primele patru niveluri⁵¹, precum și o listă cu resursele funcțional-noționale (actele de vorbire și realizările lor în funcție de cultură, noțiuni generale și noțiuni specifice), o abordare funcțională și sistematică a gramaticii, o trecere în revistă a tipurilor de texte și a strategiilor de învățare și de comunicare⁵².

După 2005, când Consiliul Europei lansează proiectul Descrierea Nivelurilor de Referință – DNR (*Reference Level Description – RLD*),

⁴⁸ J. C. Beacco, S. Bouquet, R. Porquier (eds.), *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant): Textes et références*, 2004, Paris, Didier.

⁴⁹ J. C. Beacco, M. De Ferrari, G. Lhote (eds.), *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés): Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, 2006, Paris, Didier.

⁵⁰ M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag, *Profile Deutsch. CD-ROM and accompanying manual*, 2002, Berlin, Langenscheidt.

⁵¹ Versiunea a doua, din 2005, cuprinde și descrierea nivelurilor C1 și C2, pentru care se folosesc descriptorii mai generali, confirmând ipoteza că resursele lingvistice specifice unui nivel sunt cu atât mai dificil de definit cu cât nivelul este mai înalt.

⁵² D. Little, *op. cit.*, 2006, p. 179. După cum se poate lesne observa, *Descrierea minimală a limbii române*, prezentată pe scurt mai sus, urmărește îndeaproape structura și modul de realizare ale *Profile Deutsch*.

încurajând ilustrările specifice L2 ale nivelurilor din *CECR*, apar mai multe astfel de încercări pentru diverse limbi. Totuși, Alderson⁵³ constată că această inițiativă nu a dat rezultatele scontate, întrucât unele metode folosite de specialiști pentru a extrage trăsăturile lingvistice specifice pot fi puse sub semnul întrebării, având în vedere că diferențele calitative și, mai ales, cantitative de la o limbă la alta, în cazul aceluiași nivel, s-au dovedit, în unele situații, uriașe (evidente, de pildă, la numărul de cuvinte stabilit pentru fiecare nivel). Alderson recomandă, așadar, pentru uniformizare și pentru standardizarea metodelor, construirea unui corpus european al vorbitorilor nonnativi (*European learner corpus*) pe analiza căruia cercetătorii să își bazeze descrierile diverselor L2, astfel încât acestea să poată fi comparabile. Sigur, ideea unui astfel de corpus internațional și interlingvistic e destul de greu de pus în practică⁵⁴, însă realizarea corpusurilor diferite bazate pe producții ale vorbitorilor nonnativi – CNN, pe mai multe limbi și pe niveluri diferite, în vederea analizei lor pentru extragerea trăsăturilor lingvistice specifice fiecărui nivel apare ca fiind o variantă plauzibilă și utilă. Este evident că folosirea corpusurilor (bine construite) în descrierea interlimbii (IL = limba vorbitorilor nonnativi, în diverse stadii ale învățării; vom prezenta mai detaliat conceptul în capitolul al treilea – v. *infra*, 3.1) are multe avantaje, printre care: fundamentarea observațiilor privind AL2 pe realitatea lingvistică, și nu pe experiență, intuiție sau comparația cu ceea ce s-a constatat în cazul achiziției altor limbi, realizarea unor materiale didactice (predare și evaluare) reprezentative, în acord cu nevoile reale ale celor care învață o L2, mutarea accentului de pe limba vorbitorului nativ pe descrierea IL, în funcție de scopurile vorbitorilor nonnativi, modelarea microlimbii (ML = limba adaptată pe care o folosesc nativii în interacțiunea cu vorbitorii nonnativi – conceptul va fi prezentat în capitolul al treilea – v. *infra*, 3.4) de către specialiști etc.⁵⁵

Prima întreprindere serioasă de a extrage trăsăturile lingvistice specifice din analiza corpusului alcătuit din producții L2 o constituie proiectul *English Profile*, inițiat în 2005 de Cambridge ESOL (Assessment Group), în colaborare cu Cambridge University Press, British Council și alte instituții. Scopul acestui program este acela de a adăuga la descrierea

⁵³ J. C. Alderson, *op. cit.*, 2007, p. 659.

⁵⁴ Totuși, s-au făcut demersuri în sensul acesta – a se vedea SLATE (www.slate.eu.org), care vizează alte L2 decât engleza cu scopul de a stabili legături între AL2 și *CECR*.

⁵⁵ Pentru o detaliere a avantajelor studiilor în AL2 bazate pe corpus al vorbitorilor nonnativi, a se vedea A. Arieșan, L. I. Vasiu, *On the Necessity of a Learner Corpus – Romanian as a Foreign Language (RFL)*, în I. Boldea (ed), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, 2016, Arhipelag XXI, Târgu Mureș, și capitolul al patrulea al prezentei lucrări.

funcțională a nivelurilor din *CECR* detalii gramaticale și lexicale (= trăsăturile lingvistice definitorii) specifice englezei ca L2, pe baza unui corpus de dimensiuni mari, alcătuit din producțiile scrise ale candidaților la examenele Cambridge din toată lumea – *Cambridge Learner Corpus* (CLC)⁵⁶. După cum constată Hawkins și Buttery⁵⁷, ideea programului urmează propunerea lui van Ek și Trim din *Threshold 1990*, care au completat descrierile funcționale existente ale nivelului definit cu detalii gramaticale și lexicale, legând într-un mod clar și util funcțiile comunicative de aspectele lexicale și gramaticale, fără însă a-și baza observațiile pe analiză de corpus. Așadar, ceea ce deosebește *English Profile* de alte proiecte similare este, în primul rând, faptul că se bazează pe cercetarea de corpus electronic alcătuit din producții ale vorbitorilor nonnativi – CNN, generând rezultate măsurabile empiric, care nu pot fi prevăzute de teoriile din AL2. Apoi, o altă notă distinctivă a programului este aceea că, pe lângă trăsăturile gramaticale și lexicale, încorporează în analiză factori psiholingvistici, dar și măsurători de complexitate și fluentă. În fine, diferența față de celelalte programe constă și în faptul că *English Profile* se concentrează și pe impactul L1 și al contextului de învățare asupra achiziției L2⁵⁸.

Ideea de la care pleacă proiectul este aceea că, deși *CECR* definește funcțiile comunicative pe care poate să le exprime vorbitorul la diferite niveluri de stăpânire a limbii, nu există o corespondență unu la unu între aceste funcții și resursele lingvistice folosite. Unul și același enunț poate să aibă mai multe funcții comunicative. Bunăoară, *De ce nu mergem la cinema?* poate fi, în esență, o solicitare de explicație sau o oferire de sugestie. Similar, o anumită funcție poate fi exprimată în mai multe moduri, utilizându-se diverse construcții, expresii sau cuvinte. Astfel, pentru a oferi o sugestie, se pot construi mai multe variante de enunțuri: *Nu vrei să mergem la cinema?*, *Mai bine mergem la cinema!*, *De ce nu*

⁵⁶ CLC este în continuă creștere și conține, la ora actuală, aproximativ 45 de milioane de cuvinte reprezentând producțiile scrise (pe nivelurile A1-C1) ale vorbitorilor nonnativi de engleză cu 130 de L1 diferite. Dacă în stadiul inițial acest corpus putea fi folosit doar pentru căutări lexicale, la ora actuală mai mult de jumătate a fost analizat cu ajutorul programului specializat RASP (*Robust Accurate Statistical Parser*) și apoi adnotat pentru greșeli de către specialiști, permițând astfel căutări gramaticale sofisticate. Ca limitări, amintim următoarele: este, totuși, vorba despre un corpus format numai din producțiile scrise ale studenților în condiții de examen, distribuția limbilor materne și a producțiilor pe toate nivelurile din *CECR* nefiind tocmai echilibrată, iar la nivelurile inferioare subiectele tind să genereze, în principal, texte descriptive și tranzacționale.

⁵⁷ J. A. Hawkins, P. Buttery, *Criterial Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations*, în „English Profile Journal”, 5, 2010, p. 2.

⁵⁸ S. Kurteš, N. Saville, *The English Profile Programme: an overview*, în „Research Notes”, 33, 2008, p. 3.

mergem la cinema?, Ce-ar fi dacă am merge la cinema? etc. Fiecare dintre aceste enunțuri ar putea fi plasat pe un anumit nivel, după expresia lingvistică, dar, în același timp, toate ar putea fi încadrate într-un singur nivel dacă se ține cont doar de funcția exprimată. Prin urmare, provocarea constă în identificarea *proprietăților lingvistice* pe care vorbitorul le stăpânește și a celor pe care nu le utilizează corect la fiecare nivel și corelarea lor cu funcțiile comunicative adecvat exprimate. Proiectul *Criterial Features in L2 English*⁵⁹ își propune tocmai acest lucru. Milanovic explică:

„inițiem acum o abordare sistematică bazată pe studii empirice pentru a specifica mai precis cum poate fi operaționalizat *CECR* pentru limba engleză, iar aceasta va duce la crearea unor descriptori mai buni și mai reprezentativi... În acest fel numai, *CECR* va deveni un instrument util, putând fi folosit în scopurile pentru care a fost conceput.” (tr. n.)⁶⁰.

Rezultatele acestei cercetări (= trăsăturile lingvistice specifice fiecărui nivel) sunt, în opinia noastră, deosebit de valoroase atât în procesul de învățare-predare, cât și în cel de evaluare al limbii engleze ca L2. Cunoașterea trăsăturilor definitorii pentru fiecare nivel eficientizează dezvoltarea materialelor didactice calibrate la *CECR*: acestea pot deveni mai utile dacă se ține seama de caracteristicile lingvistice care apar la un anumit nivel în alegerea inputului (în funcție de frecvența cu care apar caracteristicile respective în el), în conceperea exercițiilor (care să vizeze exact trăsăturile nivelului pentru care sunt făcute) sau a testelor pe nivel. De asemenea, evaluarea devine mai fiabilă, mai puțin bazată pe intuiție și experiență și mai mult pe descrieri concrete ale resurselor lingvistice și ale modului în care sunt ele folosite de către vorbitorii nonnativi în funcție de nivelul la care se găsesc aceștia.

Mai mult, beneficiile sunt evidente și în domeniul teoriilor AL2, care pot fi validate/infirmate de rezultatele studiilor empirice.

1.3. „Profilul” limbii române ca L2

După modelul *English Profile – Criterial Features in L2 English*, propunem o variantă pentru descrierea limbii române ca L2 prin extragerea *trăsăturilor lingvistice definitorii* dintr-un corpus al vorbitorilor nonnativi. Folosim termenul (destul de larg) *trăsături* pentru a acoperi atât proprietățile morfosintactice, cât și pe cele semantice.

⁵⁹ Proiectul este descris în amănunt de către J. A. Hawkins, L. Filipović, *Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*, 2012, Cambridge, Cambridge University Press.

⁶⁰ M. Milanovic, *op. cit.*, 2009, p. 5.

Aceste trăsături vor fi definite în raport cu proprietățile lingvistice ale L2, așa cum sunt ele stăpânite de vorbitorii nativi ai acestei limbi, proprietăți care sunt sau nu însușite de către vorbitorii nonnativi la un anumit nivel și într-o anumită etapă în achiziția limbii. Astfel, dacă proprietatea este însușită corect, vom spune că este vorba despre o *trăsătură lingvistică definitorie pozitivă* (TDP), iar, dacă avem în vedere erorile și frecvența lor pe un anumit nivel, vorbim despre *trăsături lingvistice definiții negative* (TDN)⁶¹. Analizăm, de asemenea, influența L1 prin efectele transferului, identificând, așadar, și trăsăturile specifice unei anumite L1 sau unui anumit grup L1, pe care le vom numi *trăsături lingvistice specifice L1* (TL1). Oferim spre exemplificare următoarele trăsături, așa cum au reieșit ele din analiza pe corpus:

TDP: Exprimă corect posesia (prin sintagma *substantiv + adjectiv pronominal posesiv*) atunci când adjectivul pronominal posesiv este de persoana I sau, mai rar, a II-a.

TDN: Folosește incorect construcțiile reflexive cu pronume reflexiv în acuzativ, erorile fiind adesea la nivelul pronomelui.

TL1: Vorbitorii de limbi romanice omit adesea morfemul *să* în utilizarea conjunctivului.

TDP sunt însușite la un anumit nivel, persistând apoi la toate nivelurile superioare și fiind definiții și pentru acestea. De exemplu, o anumită trăsătură P însușită la B2 poate diferenția nivelurile {B2, C1, C2} de {A1, A2, B1}, fiind caracteristică celor dintâi. La fel, o anumită trăsătură poate fi definitorie doar pentru C2 dacă este însușită numai la acest nivel sau dacă la nivelul inferior ea apare slab reprezentată (în general, dacă o trăsătură apare ca fiind mai productivă la un anumit nivel – în proporție de 10:1 față de frecvența cu care apare reprezentată la nivelul inferior, ea este considerată definitorie pentru acel nivel⁶²).

În ceea ce privește TDN, ne interesează atât prezența, cât și frecvența erorilor. O anumită trăsătură negativă P cu o frecvență a erorilor F poate fi caracteristică pentru {B1, B2}, în timp ce aceeași trăsătură P, cu o altă frecvență a erorilor F', poate caracteriza nivelurile {C1, C2}.

Distribuția TDP și TDN poate varia și în funcție de L1. De pildă, este foarte probabil ca vorbitorii nonnativi de română având ca L1 o limbă romanică să își însușească mai ușor și mai repede o anumită proprietate lingvistică P care să apară în IL lor drept o trăsătură lingvistică definitorie

⁶¹ Folosim, în mare, aceeași terminologie propusă în varianta englezească: J. A. Hawkins, L. Filipović, *op. cit.*, pp. 19-39.

⁶² J. A. Hawkins, L. Filipović, *op. cit.*, 2012, pp. 37-38.

pozitivă. Vom numi această proprietate *trăsătură lingvistică specifică L1 pozitivă*. În caz contrar, vorbim despre *trăsături lingvistice specifice L1 negative*. În general, cele pozitive caracterizează primul nivel la care apar, fiind vorba mai degrabă despre o strategie de învățare de această dată, în timp ce trăsăturile lingvistice specifice L1 negative pot caracteriza mai multe niveluri succesive (uneori rămânând caracteristice pentru toate nivelurile superioare celui la care apare prima dată, dacă are loc *fosilizarea*⁶³).

Un alt tip de trăsături îl constituie *trăsăturile lingvistice tranziționale* (TT), care descriu schimbările de la un nivel la cel imediat următor. Acestea sunt relevante mai cu seamă în evaluare, atunci când rezultatul constă în plasarea unui candidat pe un nivel sau pe altul din *CECR*. O anumită proprietate P poate fi definitorie pentru {B1, B2}, dar este tranzițională numai la B1, dacă apare la acest nivel pentru prima oară.

În cercetarea de față nu urmărim extragerea tuturor tipurilor de trăsături menționate mai sus, întrucât ne limităm la un singur nivel, și anume A1, definit pe baza unui corpus alcătuit din producțiile orale ale vorbitorilor nonnativi de română – CORLS. Prin urmare, TT și trăsăturile lingvistice definitorii pentru mai multe niveluri ies deocamdată din discuție⁶⁴. Totuși, considerăm absolut necesară continuarea proiectului cu descrierea celorlalte niveluri (precum și completarea acestuia cu rezultatele analizei unui corpus format din producții scrise) datorită beneficiilor evidente în predare, evaluare și în validarea teoriilor din AL2.

1.4. Nivelul A1 – propunere de descriere

Scopul cercetării noastre este acela de a extrage, dintr-un corpus alcătuit din producții orale ale vorbitorilor de română ca L2 (primul de acest fel din spațiul românesc)⁶⁵, câteva trăsături lingvistice definitorii ale nivelului A1, pornind de la *CECR* și de la teoriile relevante din AL2 (pe care le prezentăm pe scurt în capitolul următor). În plus, ne îndreptăm atenția, și asupra funcțiilor comunicative realizate, precum și a strategiilor antrenate în realizarea lor, analizând efectele transferului din L1 sau dintr-o altă LS (limbă-sursă) pentru identificarea TL1.

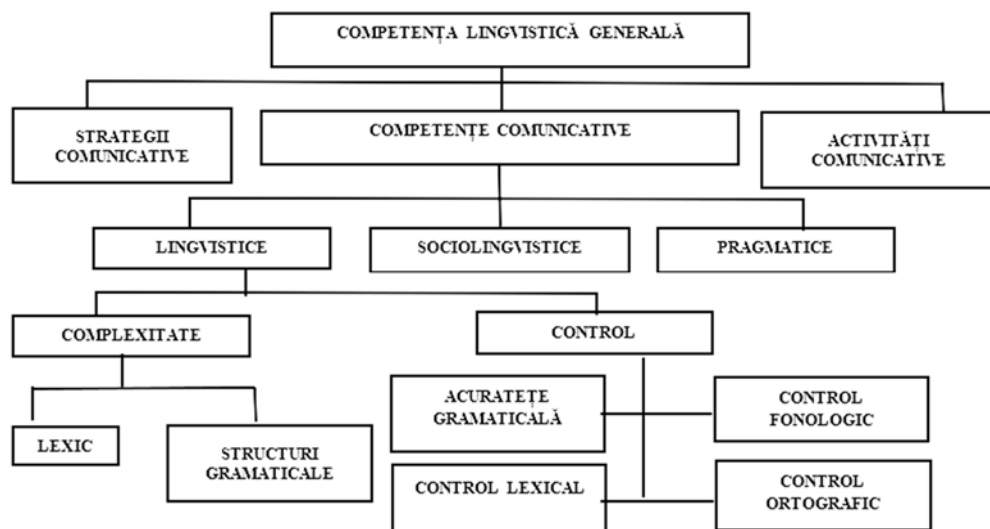
În *CECR* competența lingvistică generală este descrisă astfel⁶⁶:

⁶³ Atunci când numite reguli/structuri din IL nu se mai schimbă odată cu avansarea vorbitorului în noile stadii de achiziție, vorbim despre un proces de fosilizare (v. *infra*, 3.1.1.).

⁶⁴ Vom încerca să sugerăm câteva posibile TT, acestea urmând a fi confirmate sau nu de cercetările ulterioare.

⁶⁵ Corpusul va fi descris pe larg în capitolul al patrulea.

⁶⁶ Brian North, Valérie Clochard, Djamila Kartnaller, Marian Perez de Barradas – *Making the CEFR Tangible: Equals Core Inventory for French/Comment rendre concret le CECR: un inventaire clé Equals pour le français*, aprilie 2015, prezentare în cadrul *Equals International Conference*, Malaga.



Așa cum este firesc, în încercarea de a ilustra IL la nivelul A1, am ținut cont, într-o măsură mai mare sau mai mică, de toate aceste aspecte. În ceea ce privește **strategiile comunicative**, în ciuda faptului că în *CECR* nu se oferă descriptori pentru planificare, compensare și monitorizare sau pentru strategiile de interacțiune (*a lua cuvântul, a coopera, a solicita clarificarea*) la nivelul A1, arătăm că, până și la acest nivel, se pot identifica strategii specifice:

TD: Introduce cuvinte dintr-o altă L2 cunoscută sau, mai rar, din L1, în mod automat, inconștient, sau atunci când nu știe ori nu poate accesa un cuvânt din limba-țintă (româna).

TD: Atunci când nu înțelege mesajul, solicită ajutorul în mod indirect, nonlexical (*ăăă?/aaa?*) sau repetând cuvintele-cheie sau fragmentele neînțelese.

TD: Atunci când nu știe sau nu poate accesa elementele lexicale pe care le caută, le înlocuiește cu altele similare ca sens.

Referitor la **competențele comunicative**, ne concentrăm pe proprietățile lingvistice, pe acuratețea și complexitatea gramaticală și lexicală – identificăm erorile și frecvența lor în raport cu instanțele de utilizare corectă, pentru a extrage TDP, TDN, dar și TL1. Ne interesează, în acest sens, completarea descriptorilor din grila generală⁶⁷ privind

⁶⁷ Council of Europe, *op. cit.*, 2001, pp. 28-29 (Tabelul 3).

aspectele calitative și cantitative ale limbii vorbite (pe criteriile *complexitate, acuratețe și coerență*⁶⁸) și din scalele privind volumul lingvistic general, volumul vocabularului și acuratețea gramaticală (tr. n.)⁶⁹:

COMPLEXITATE	ACURATEȚE	COERENȚĂ
Deține un repertoriu de bază de cuvinte și fraze simple, legate de detalii personale și de situații particulare concrete.	Demonstrează un control limitat asupra unor structuri gramaticale simple și a unor tipare propoziționale memorate.	Poate lega cuvinte sau grupuri de cuvinte, cu ajutorul unor conectori simpli, cum ar fi „și” sau „apoi”.

Căutăm, în plus, TD privind *controlul vocabularului*, criteriu pentru care nu există descriptori disponibili în *CECR*, la nivelul A1.

De asemenea, tot aici, prin încercarea de a descrie IL pragmatică (identificarea actelor de vorbire exprimate în corpus), vom completa cu descriptori specifici descrierea propusă de *CECR* pentru competența sociolingvistică: „Poate menține contactul social, folosind formule uzuale politicoase pentru a saluta la sosire și la plecare, pentru a face prezentări, pentru a ruga pe cineva ceva, a mulțumi, a se scuza etc.” (tr. n.)⁷⁰.

În ceea ce privește **activitățile comunicative**, ne interesează, având în vedere tipul corpusului cu care lucrăm, descriptorii pentru

- producerea și interacțiunea orală din grila de autoevaluare (tr. n.)⁷¹:

Producere orală

Pot să folosesc enunțuri și alăturări simple de cuvinte pentru a descrie locurile și persoanele pe care le cunosc.

Interacțiune orală

Pot să interacționez într-un mod simplu, cu condiția ca interlocutorul să fie pregătit să repete sau să reformuleze într-un ritm mai lent și să mă ajute să îmi formulez mesajul. Pot să adresez și să răspund la întrebări simple legate de nevoile imediate sau de subiecte foarte familiare.

- scalele ilustrative pentru producere orală generală, monolog (descrierea experienței), interacțiune orală generală, înțelegere a unui vorbitor nativ, conversație, cooperare în scopuri funcționale, tranzacții pentru obținerea de bunuri și servicii, schimb de informații (tr. n.)⁷²:

⁶⁸ În *CECR*, *coerența* apare drept criteriu pentru competența pragmatică la nivel discursiv, alături de *flexibilitate, luarea cuvântului și dezvoltarea tematică*. Noi am ales să o discutăm împreună cu competența lingvistică, întrucât la nivelul A1 coerența se realizează aproape exclusiv prin mijloace gramaticale (conjunții coordonatoare și subordonatoare).

⁶⁹ Council of Europe, op. cit., 2001, pp. 110-114.

⁷⁰ Council of Europe, op. cit., 2001, p. 122.

⁷¹ Council of Europe, op. cit., 2001, p. 26 (Tabelul 2).

⁷² Council of Europe, op. cit., 2001, pp. 58-80.

Tabel 2 - CECR - Scale pentru producere orală, nivelul A1

Producere orală generală	Poate să producă enunțuri scurte, cel mai adesea izolate, despre oameni și locuri.
Monolog (descrierea experienței)	Poate să se descrie și să descrie ce face și unde locuiește.
Interacțiunea orală generală	Poate să interacționeze într-un mod simplu, dar comunicarea e dependentă de repetiții într-un ritm mai lent, de reformulări și de corectări. Poate să adreseze și să răspundă la întrebări simple, să inițieze și să reacționeze la enunțuri simple, ce țin de nevoile imediate sau de subiecte foarte familiare.
Înțelegerea unui vorbitor nativ	Poate să înțeleagă expresii uzuale folosite pentru satisfacerea nevoilor concrete de bază, dacă acestea îi sunt adresate direct, într-un mod clar, repetitiv, într-un ritm lent, de către un vorbitor dispus să îl ajute. Poate să înțeleagă întrebările și instrucțiunile care îi sunt adresate într-un ritm lent și să urmeze indicații simple.
Conversația	Poate să prezinte pe cineva și să folosească formule de salut elementare la sosire și la plecare. Poate să întrebe pe cineva ce mai face și să reacționeze la aflarea veștilor. Poate să înțeleagă expresii uzuale folosite pentru satisfacerea nevoilor concrete de bază, dacă acestea îi sunt adresate direct, într-un mod clar, repetitiv, într-un ritm lent, de către un vorbitor dispus să îl ajute.
Cooperarea în scopuri funcționale	Poate să înțeleagă întrebările și instrucțiunile care îi sunt adresate într-un ritm lent și să urmeze indicații simple. Poate să solicite și să ofere bunuri.
Tranzacții pentru obținerea de bunuri și servicii	Poate să solicite și să ofere bunuri. Se descurcă cu numere, cantități, prețuri și timp.
Schimbul de informații	Poate să înțeleagă întrebările și instrucțiunile care îi sunt adresate într-un ritm lent și să urmeze indicații simple. Poate să adreseze și să răspundă la întrebări simple, să inițieze și să reacționeze la enunțuri simple ce țin de nevoile imediate sau de subiecte foarte familiare. Poate să adreseze și să răspundă la întrebări despre el însuși, despre alte persoane, ca, de exemplu, despre unde locuiește, pe cine cunoaște și ce bunuri posedă. Poate să indice timpul folosind expresii precum „săptămâna viitoare”, „vinerea trecută”, „în noiembrie”, „trei fix”.

Urmărim aici, în principal, validarea descriptorilor funcționali, și nu completarea lor cu trăsături specifice L2.

În fine, vom raporta TD și la descrierea nivelului, așa cum apare ea în *Descrierea minimală...*, referitor la clasele gramaticale și la funcțiile comunicative:

Tabel 3 – Descrierea minimală a limbii române. Clasele gramaticale – nivelul A1
CLASE GRAMATICALE⁷³

SUBSTANTIVUL

gen (**masculin, feminin, neutru**), număr (**singular, plural, forme neregulate: surori, oameni, ouă**, substantive defective de plural: *lapte, carne, miere, unt, zahăr*, substantive invariabile: *ochi, pui, ochelari, vânzătoare*), caz (**nominativ, acuzativ, genitiv și dativ cu nume proprii**)

ARTICOLUL

definit și nedefinit (**nominativ, acuzativ – singular și plural**)

ADJECTIVUL

calificativ cu patru forme (**comparația adjectivului: comparativul de superioritate, superlativul absolut: forma cu foarte**), pronominal posesiv (**nominativ, acuzativ**), pronominal nehotărât (**nominativ, acuzativ**), pronominal interogativ - *cât?*)

PRONUMELE

personal (**nominativ, acuzativ (formele lungi), genitiv, dativ (doar cu verbul a-i plăcea și cu**

expresiile stării, prezent), reflexiv (**acuzativ, cu verbe la prezent**), negativ (**nominativ, acuzativ – nimeni, nimic**), interogativ (*cine?, ce?*)

VERBUL

indicativ (prezent, perfect compus, viitor literar, viitorul popular (**persoanele I, a II-a**)), conjunctiv prezent (**persoanele I, a II-a**), imperativ (**persoana a II-a, plural**), *a putea + infinitiv, a-i plăcea (prezent)*, verbe cu pronume în dativ

ADVERBE ȘI LOCUȚIUNI ADVERBIALE

de loc (*aici, acolo, sus, jos, aproape, departe, în față, în spate, în centru, în mijloc etc.*), de timp (*acum, apoi, azi, astăzi, dimineață, după-masă, ieri, mâine, aseară, diseară, zilnic, întotdeauna, niciodată, deja etc.*), de mod (*da, nu, nici, așa, bine, rău, ușor, greu, dificil, deloc, mai, numai, foarte, mult, puțin, tot, des, rar, uneori, câteodată, de obicei*), interogative (*unde?, când?, cum?, cât?* (inclusiv în întrebări cu structura: *adverb interogativ + verb + substantiv*))

NUMERALUL – cardinal

PREPOZIȚII

cu acuzativul (simple: *de, pe, la, în, din, sub, cu, fără, până, între, lângă, despre, după*, compuse: *de la, până la, până în etc.*)

CONJUNCȚII ȘI LOCUȚIUNI CONJUNCȚIONALE

coordonatoare: *și, sau, dar, și..., și, nici..., nici, sau... sau*, subordonatoare: *că, să, (ca) să, pentru că, dacă*

⁷³ Extras din *Descrierea minimală...*, pp. 16-19.

Tabel 4 - Descrierea minimală a limbii române. Funcțiile comunicative - nivelul A1

FUNCȚII COMUNICATIVE⁷⁴	
A. CONVENȚIILE SOCIALE	
▪ salutul	<i>Servus, Maria!/Bună ziua!/Pa!/La revedere!</i>
▪ adresarea	<i>Ce mai faci, Maria?/Alo? Aici Maria. Cu Mihai, vă rog! Dragă mamă, .../Cu drag, ...</i>
▪ inițierea/ menținerea unei conversații (expresii fixe)	<i>Ce mai faci? Bine, mulțumesc. Tu?</i>
▪ Prezentarea	<i>Sunt Iulia./El este Mihai./Încântat!</i>
▪ urările	<i>La mulți ani!/Vacanță plăcută!/Bine ați venit! Mulțumesc!/Bine v-am găsit!</i>
▪ Mulțumirile	<i>Mulțumesc!/Cu plăcere!</i>
▪ Scuzele	<i>Pardon!/ Scuze!/Nicio problemă!</i>
▪ Felicitările	<i>Felicitări!/Bravo!/Mulțumesc!</i>
B. SCHIMBUL DE INFORMAȚII	
▪ informațiile asupra unui fapt/asupra unui act mental/asupra unor capacități	<i>Mergi azi la școală?/Unde e Teatrul Național?/Bei cafea sau ceai? Da./Nu./Nu știu./Nu beau nici ceai, nici cafea./Beau și ceai, și cafea. Înțelegi?/Ai înțeles?/Da./Am înțeles./Nu înțeleg. Poți citi în limba germană?/Vorbești germană?/Pot citi în limba germană./Vorbesc germană.</i>
▪ identificarea	<i>Cine ești?/Cine este el?/Ce este pe masă? El este soțul meu./Pe masă e un dicționar.</i>
▪ Justificarea	<i>De ce ai întârziat?/Pentru că am pierdut autobuzul.</i>
▪ considerarea unui fapt ca adevărat/ neadevărat	<i>E adevărat./Nu e adevărat.</i>
▪ considerarea unui fapt ca posibil/ imposibil	<i>E posibil./Nu e posibil!/E imposibil!</i>
▪ considerarea unui fapt ca necesar/ inutil	<i>Trebuie să plec./Nu trebuie să aștepti.</i>
▪ considerarea unui fapt ca ușor/ dificil	<i>E ușor./Nu e dificil să faci o omletă. E greu/dificil să înveți limba română.</i>
▪ formularea unor ipoteze de eventualitate	<i>Dacă plouă, nu mergem la plimbare.</i>
▪ Exemplificarea	<i>Am vizitat multe orașe din România, de exemplu, Sibiu, Sighișoara, Bucureștiul.</i>
C. EXPRIMAREA ATITUDINILOR, A STĂRILOR ȘI A SENTIMENTELOR	
▪ plăcerea/ neplăcerea	<i>Îmi place vinul./Și mie!/Nu-mi place țuica./Nici mie!</i>
▪ Surpriza	<i>Ah!/ Oooo!/ Ce surpriză!</i>
▪ stările fiziologice	<i>Ți-e foame?/Nu, dar mi-e sete.</i>
▪ Nevoia	<i>Am nevoie de un pix.</i>

⁷⁴ Extras din *Descrierea minimală...*, pp. 10-13.

▪ Preferința	<i>Prefer marea./Prefer să merg la mare.</i>
▪ Dorința	<i>Vreau să merg acasă./Doresc o cafea./Am chef de o bere.</i>
▪ Opinia	<i>Ce crezi despre film?/ Îți place filmul? Cred că este un film foarte bun.</i>

D. INFLUENȚAREA ACȚIUNILOR

▪ Rugămintea	<i>Cumperi, te rog, și o pâine?/Poți să închizi geamul, te rog?/Sigur!/Nu pot, îmi pare rău.</i>
▪ solicitarea ajutorului	<i>Ajutor!</i>
▪ Instrucțiunile	<i>Ce trebuie să facem cu cărțile? Puneți cărțile pe masă./Consumați înainte de 1.04.2014.</i>
▪ Ordinal	<i>Liniște!/ Atenție!/Deschideți geamul!</i>
▪ Interdicția	<i>Nu fumați aici!/Fumatul este interzis!</i>
▪ Permisieunea	<i>Putem fuma aici?/Da, desigur./Nu./Nu puteți fuma aici.</i>
▪ hotărârea/ nehotărârea	<i>Poate (că) vin./Nu știu dacă vin.</i>
▪ invitația	<i>Vii la teatru cu mine?/Da, cu plăcere./Nu, mulțumesc. Sunt ocupată.</i>
▪ Oferta	<i>Mai doriți ceva?/Da, puțin orez, vă rog./Nu, mulțumesc.</i>

E. ACTELE REPARATORII

▪ semnalarea neînțelegerii mesajului	<i>Nu înțeleg.</i>
▪ solicitarea repetării unui cuvânt/a unui enunț	<i>Repetăți, vă rog!/Ce?/Poftim?</i>
▪ solicitarea clarificării	<i>Ce înseamnă/este „cort”?/ Cum se spune „car”?</i>
▪ solicitarea repetării pe litere	<i>Cum scriem „apartment”?</i>
▪ autocorectarea	<i>...nu.../...scuze...</i>

1.5. Concluzii

CECR este un instrument binevenit și, mai mult decât atât, necesar în procesele de învățare-predare-evaluare a unei limbi ca L2. Cele mai importante merite ale sale considerăm că sunt *înlesnirea comunicării dintre specialiști* (și orice fel de utilizatori) prin conturarea și vehicularea unor niveluri (astăzi internațional recunoscute) în achiziția L2 și *scoaterea în evidență a multipelor aspecte* care trebuie avute în vedere în contextul oricărei discuții referitoare la AL2 (indiferent dacă e vorba despre elaborarea materialelor didactice, despre evaluare, testare, teoretizare etc.). Cu toate acestea, am arătat că utilizarea corectă a Cadrului presupune „citirea” lui ca reper în crearea unor descrieri detaliate din punct de vedere lingvistic, specifice fiecărei limbi, descrieri care, la rândul lor, să ghideze conceperea unor materiale didactice, a oricărui fel de documente legate de procesele de predare-evaluare a unei limbi ca L2. În mod cert însă, doar referința comună – CECR – nu poate

reprezenta garantul validității acestor descrieri, acest lucru fiind dovedit de studiile critice privind, de pildă, descrierile limbii române ca L2 (*Nivelul Prag, Descrierea minimală...*), bazate pe gramatici sau pe intuiția și experiența autorilor lor. În opinia noastră, astfel de descrieri trebuie fundamentate pe rezultatele studiilor empirice realizate pe corpusurile care cuprind producții ale vorbitorilor nonnativi și considerăm că un exemplu demn de urmat, în acest sens, îl constituie programul *English Profile*. Propunem, așadar, prin această lucrare, un punct de pornire pentru un proiect similar celui inițiat în cadrul *English Profile – Criterial Features in L2 English* – (desigur, la o scară mult mai mică), încercând o descriere a limbii vorbitorilor nonnativi la nivelul A1 (conform *CECR*), pe baza *CECR*, a *Descrierii minimale...*, dar și având în vedere unele aspecte relevante din teoriile AL2.

Capitolul III – Aspecte relevante din teoriile AL2 și cadrul analizei

Ne oprim, în acest capitol, asupra acelor aspecte din teoriile AL2 care ne-au influențat semnificativ modul de abordare a analizei, și anume conceptul de *interlimbă* (definiție, trăsături, perspective) și modalitățile de analiză a acesteia (analiza erorilor, analiza contrastivă, analiza ocaziilor obligatorii, analiza frecvenței etc.), precum și procesele și factorii implicați în dezvoltarea ei (transferul lingvistic, inputul, ordinea achiziției trăsăturilor limbii), aspecte pe care le raportăm la abordările privind AL2. În final, descriem cadrul creat pentru analiza corpusului nostru, pe baza teoriilor prezentate.

În capitolul anterior (v. *supra*, 2.2), am enumerat „zonele de interes” în orice teorie despre AL2 și, având în vedere că unele dintre acestea reprezintă aspecte pe care le luăm în considerare și în analiza noastră, le discutăm mai detaliat aici. Astfel, considerând performanța revelatorie pentru competență și încercând o descriere a acesteia, în mod firesc, prezentăm atât conceptul de *interlimbă* (IL), cât și metodele de analiză a acesteia, împreună cu elementele care ar putea contribui puternic și cumva „organizat” la dezvoltarea interlimbii: transferul lingvistic, inputul și ordinea naturală a achiziției.

3.1. Interlimba (IL)

Considerăm că punctul de plecare al oricărei teorii a achiziției L2 trebuie să fie conceptul de *interlimbă* (IL). De fapt, așa cum am precizat, teoriile centrate pe această noțiune au reprezentat primele tentative majore de explicare a AL2.

3.1.1. Definiție

Termenul a fost introdus de către Selinker, în 1969/1972¹⁵⁹, pentru a defini „un sistem lingvistic separat” al celui care învață L2, diferit de sistemul lingvistic al L1 și de acela al L2, responsabil de forma pe care o iau enunțurile produse de către indivizi în L2.

¹⁵⁹ L. Selinker, *op. cit.*, 1969 și L. Selinker, *op. cit.*, 1972.

Sigur, conceptul a fost vehiculat și sub alte forme: *dialecte distinctive* (*idiosyncratic dialects*)¹⁶⁰, *competență intermediară/tranzitorie* (*transitional competence*)¹⁶¹ sau *sisteme aproximative* (*approximative systems*)¹⁶², termeni care, în ciuda unor distincții minore, acopereau, în mare, același conținut. Termenul care s-a impus însă a fost acela de *interlimbă*, iar studiile referitoare la acest sistem lingvistic mixt (aflat undeva între L1 și L2) au abundat în literatura de specialitate din mediul extern în ultimele decenii, ceea ce nu se poate spune însă despre literatura românească din domeniul RLS¹⁶³. Acest lucru poate fi explicat, susține E. Platon¹⁶⁴, pe de o parte, prin faptul că, în mod tradițional, „obiectul de studiu „invulnerabil” și „confortabil” al lingviștilor l-a constituit *limba* (naturală) – înțeleasă ca înmagazinare a esențelor, golită de particular, de variabil”, iar astfel „ideea de IL – privită ca manifestare lingvistică „suspendată” între două limbi – este, cu siguranță, mai greu de acceptat decât, bunăoară, aceea a unei configurații lingvistice originale, relativ stabilă, cu componentă bilingvă”. Pe de altă parte, lipsa de interes pentru acest concept în spațiul românesc este justificată de către Platon și prin statutul de vorbitor nativ al lingviștilor „care, în calitatea lor de deținători ai codului „pur” al limbii naturale, manifestă rezerve serioase față de orice ipostază mai mult sau mai puțin degradată a acestui cod”.

De interes este, în contextul prezentului studiu, realitatea pe care conceptul de IL o acoperă: indiferent de perspectiva din care e privită (cognitivă sau lingvistică/chomskiană – deși, conceptul de interlimbă este

¹⁶⁰ În S. P. Corder, *Idiosyncratic dialects and error analysis*, în „International Review of Applied Linguistics”, 9, 1971, pp. 149-159, Corder vede dialectele distinctive ca fiind un amestec caracterizat de instabilitate între regulile din dialectul-țintă social și reguli proprii, ale vorbitorului. El include între aceste dialecte distinctive limbajul poeziilor (intenționat deviant), limbajul celor care suferă de afazie (patologic deviant), limbajul celor care învață L1 și limbajul celor care învață L2 (nu este o *langue* în sens saussurian, ci un dialect de tranziție, propriu fiecărui individ).

¹⁶¹ S. P. Corder, *The significance of learners' errors*, în „International Review of Applied Linguistics”, 5, 1967, p. 161-169.

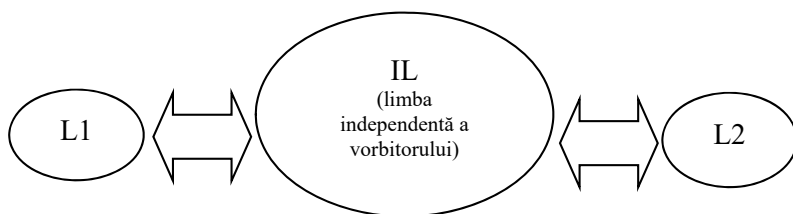
¹⁶² W. Nemser, *Approximative systems of foreign language learners*, în „International Review of Applied Linguistics”, 9, 1971, pp. 115-123.

¹⁶³ În spațiul românesc, conceptul apare denumit ca *limbă de frontieră*, de exemplu, într-unul dintre studiile din *Interferențe. Studii lingvistice, literare și culturale / Interferences. Linguistic, literary and cultural studies* (eds L. Pop, E. Marton). Mai recent însă, IL a preocupat și alți specialiști din domeniul RLS: E. Platon, *Reflexii asupra conceptului de interlimbă*, în vol. *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G. G. Neamțu la 70 de ani*, 2015, Editura Argonaut și Editura Scriptor, Cluj-Napoca, pp. 527-539, sau E. Platon, *Two Language Avatars: The Interlanguage and the Microlanguage*, în I. Boldea (ed.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, 2016, Arhipelag XXI, Târgu Mureș, pp. 634-647.

¹⁶⁴ E. Platon, *op. cit.*, 2015, p. 35.

unul de origine cognitivistă prin excelență –, considerăm că el poate fi abordat și din perspectiva generativistă), IL reprezintă un sistem lingvistic structurat, care funcționează după reguli/principii proprii care nu aparțin pe deplin nici L1, nici L2, și care se află, totuși, într-un continuu proces de restructurare, în scopul apropierii de sistemul L2. B. North¹⁶⁵ consideră ideea de IL ca set de etape intermediare permeabile în relație cu L1 și, mai ales, cu L2 drept depășită, întrucât cei care învață limba nu au drept țintă vorbitorul nativ din L2, ci însușirea unei abilități funcționale satisfăcătoare pentru ei. Suntem de acord cu această perspectivă, dar considerăm că acest lucru nu influențează înțelegerea conceptului de IL – chiar dacă obiectivul vorbitorului nu este însușirea L2 pentru a ajunge la modelul reprezentat de vorbitorul nativ, ea tot reprezintă, cel puțin până într-un punct, o limbă intermediară și, cu toate că e posibil adevărat că vorbitorul nativ nu constituie reperul, normele LȚ, așa cum apar ele în input, constituie un criteriu de orientare.

De altfel, după cum constată Selinker, Swain și Dumas, conceptul a apărut din nevoia de a defini limba vorbitorului nonnativ care „rar e confirmată de așteptările privind un vorbitor nativ al LȚ, nu este nici o traducere a LN a vorbitorului nonnativ, diferă de LȚ într-un mod sistematic și include enunțuri care iau forme deloc întâmplătoare” (tr. n.)¹⁶⁶. V. Cook¹⁶⁷ subliniază și ea că marele merit al teoriei interlimbii a fost tocmai acela de a fi mutat accentul de pe limba vorbitorului nativ¹⁶⁸ pe cea a vorbitorului nonnativ. Tot la aceeași autoare¹⁶⁹ găsim o ilustrare sugestivă a IL:



¹⁶⁵ B. North, *op. cit.*, 2000, p. 58.

¹⁶⁶ L. Selinker, M. Swain, G. Dumas, *The Interlanguage Hypothesis extended to children*, în „Language Learning”, 25/1, 1975, p. 140.

¹⁶⁷ V. Cook, *op. cit.*, 2008, pp. 14-15.

¹⁶⁸ A. Davies, *The Native Speaker in Applied Linguistics*, 1991, Edinburgh, Edinburgh University Press, abordează problema vorbitorului nativ ca model pentru vorbitorii nonnativi, concluzionând: „conceptul vorbitorului nativ rămâne ca un unicorn: inspirațional de la distanță, dar mereu un miraj pe măsură ce ne apropiem de el” (p. 81).

¹⁶⁹ V. Cook, *op. cit.*, 2008, p. 14.

Trebuie să precizăm însă că ea, IL, nu poate fi descrisă în afara normelor L₁ și, de ce nu, prin raportare la limba vorbită de nativi, dar toate încercările de descriere a IL sunt realizate în scopul de a nu se mai compara IL individuale cu L₁, ci cu o IL-nucleu (posibil de descris datorită sistematicității sale – arătăm mai jos în acest capitol: v. *infra*, 3.1.2).

Teoria interlimbii a fost dezvoltată de-a lungul ultimelor decenii, dar o temă comună în abordarea cognitivă a rămas aceea a *testării ipotezelor*: cei care învață o L2 își construiesc ipoteze legate de regulile L₁, pe care le validează sau nu, la nivel subconștient, în funcție de feedbackul primit prin input sau output. Pe scurt, IL este o *limbă* (nu în sens saussurian, însă o *limbă* utilizată cu succes de vorbitorii unei L2 pentru a face față nevoilor comunicative) în continuu proces de formare, prin validarea sau invalidarea ipotezelor formulate de vorbitor, care are, în fiecare moment al dezvoltării ei, elemente care aparțin și LN a vorbitorului, și L₁, dar, posibil, și elemente care nu aparțin niciuneia dintre cele două limbi sau care aparțin altor limbi cunoscute. Chiar dacă, în abordările generative privind AL1, testarea ipotezelor nu are un rol esențial, evidențiindu-se faptul că feedbackul negativ este rar și are efect minimal (și, deși expunerea la mediul lingvistic este necesară, nu inputul este cel care determină achiziția limbii – aceasta presupune interacțiunea factorilor înnașcuți cu mediul lingvistic, dar această interacțiune nu ia neapărat forma testării ipotezelor), în ceea ce privește AL2 păreri sunt împărțite în legătură cu influența feedbackului negativ – v. *supra*, 2.2.5.

În viziunea (cognitivă a) lui Selinker, un concept-cheie în înțelegerea proceselor responsabile pentru construirea IL este *fosilizarea*. În cuvintele lui:

„Fenomenele lingvistice fosilizabile sunt elementele lexicale, regulile și subsistemele pe care vorbitorii unei anumite limbi naturale (LN) au tendința să le păstreze în IL lor privind o anumită limbă-țintă (L₁), indiferent de vârsta vorbitorilor sau de explicațiile și de instrucția primite de aceștia referitor la L₁” (tr. n.)¹⁷⁰.

După Selinker, toate fenomenele fosilizate care apar în performanța în IL reprezintă rezultatul unuia dintre următoarele cinci procese: transferul lingvistic (din L1), transferul cauzat de modul de predare al L2, strategiile de învățare, strategiile comunicative, generalizarea excesivă a materialului lingvistic din L₁. Cu toate că lista întocmită de Selinker are meritul de a fi servit drept punct de plecare în încercările ulterioare de a descrie procesele mentale implicate în achiziția L2 și pe acela de a fi introdus distincții-cheie la nivel teoretic, precum

¹⁷⁰ L. Selinker, *op. cit.*, 1972, p. 215.

aceea dintre strategiile comunicative și cele de învățare, împărțirea proceselor în acest mod poate fi ușor criticată. De pildă, considerăm că atât transferul lingvistic, cât și generalizarea excesivă constituie aspecte diferite ale aceluiași proces – strategiile de învățare¹⁷¹ – și nu ar trebui, deci, considerate separat, ci ca subcategorii¹⁷².

3.1.2. Caracteristicile IL

E drept că, în primii ani, IL a fost supusă studiului doar din perspectiva analizei erorilor (AE), însă aceasta a relevat câteva trăsături esențiale ale IL, care nu îi sunt contestate nici în prezent: *permeabilitatea, variabilitatea și sistematicitatea*¹⁷³. Fiind vorba despre un sistem incomplet și instabil, fomele noi, derivate din input, output sau din procese interne precum generalizarea sau simplificarea unor forme din L2, pătrund ușor în interiorul lui. De asemenea, permeabilitatea e responsabilă și de coexistența trăsături L1 – trăsături L2 în cadrul aceluiași sistem.

Dat fiind că IL este un sistem în proces permanent de reconfigurare, având un caracter tranzitoriu, că IL unui vorbitor diferă atât în interiorul aceluiași stadiu de achiziție, cât și, evident, pe parcursul mai multor etape și că, de asemenea, diferențele dintre interlimbile vorbitorilor aflați în aproximativ același stadiu de achiziție a L2 sunt sesizabile, se poate vorbi și despre *variabilitatea* IL. R. Ellis¹⁷⁴ atrage atenția asupra a două dimensiuni importante ale IL în care se poate constata variabilitatea: *dimensiunea orizontală* (sincronică – IL pe care o are un vorbitor la un anumit moment dat) și *dimensiunea verticală* (diacronică – stadiile de dezvoltare prin care trece IL vorbitorului de-a lungul timpului). De asemenea, el vorbește despre o *variație sistematică* și *una nonsistematică (liberă)*. Variația sistematică e determinată de contextul comunicativ (tipul de activitate, temă, participanți și relația

¹⁷¹ Sigur, diferențierea, la modul concret, între strategiile de învățare și cele de comunicare reprezintă o altă problemă intens dezbătută în literatura de specialitate, referitor la care nu s-a ajuns la consens. De pildă, la nivel teoretic, e clar că vorbitorii folosesc transferul lingvistic atât pentru a învăța L2 (strategie de învățare), cât și pentru a depăși problemele de comunicare în L2 (strategie comunicativă), însă în ceea ce privește explicarea efectivă a enunțurilor produse, prin referire la IL, este dificil de identificat tipul strategiei care stă la baza acestora.

¹⁷² Selinker, Swain și Dumas, în L. Selinker, M. Swain, G. Dumas, *op. cit.*, 1975, p. 39-91, identifică trei strategii de învățare: *transferul lingvistic, generalizarea excesivă și simplificarea*, ultima dintre ele fiind destul de contestată în literatura de specialitate, pe motiv că „vorbitorul nu poate simplifica ceea ce nu posedă” (S. P. Corder, *Formal simplicity and functional simplification*, p. 149, în R. Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, 1981, Rowley, Mass., Newbury House.)

¹⁷³ E. Platon, *op. cit.*, 2016.

¹⁷⁴ R. Ellis, *op. cit.*, 1986.

dintre ei etc.) și e demonstrată, printre altele, de studiul lui Labov¹⁷⁵, conform căruia factorii sociali care au legătură cu gradul de formalitate al limbii folosite sunt în relație directă cu atenția pe care vorbitorul o acordă performanței sale. Modelul propus de Labov explică, așadar, variația stilistică, determinată de un singur factor din contextul comunicativ, și anume participantul. S-a demonstrat că, pe lângă contextul comunicativ, un rol important în variația sistematică îl are și contextul lingvistic, *co-textul*. În același moment dintr-un anumit stadiu de achiziție a L2, vorbitorul poate folosi forme diferite/reguli diferite din IL pentru același fenomen, iar acest lucru poate fi cauzat de co-text. Același Labov a arătat că prezența și elipsa verbului copulativ *a fi* din *engleza neagră colocvială* (*Black English Vernacular*) erau determinate de poziția sintactică a acestuia: dacă înaintea sa era un pronume sau dacă după el era structura *gonna*, cel mai frecvent, verbul copulativ era prezent. Variabilitatea de acest tip manifestată în cazul vorbitorilor nativi are loc și în cazul interlimbilor¹⁷⁶. Pe de cealaltă parte, se poate vorbi, după cum am precizat mai sus, de o variație nonsistematică în cazul IL, care, la rândul ei, se împarte, conform lui Ellis¹⁷⁷, în *variație cauzată de greșelile de performanță* (începuturi false, schimbări de subiect etc.), care au loc atunci când vorbitorul nu poate performa potrivit competenței pe care o deține, și *variație cauzată de competiția dintre regulile din IL*. Referitor la ultimul tip de variație, Ellis susține că în fiecare stadiu de dezvoltare a achiziției L2, IL vorbitorilor e compusă din reguli în competiție, având mereu forme în variație liberă (fiind asimilate, „internalizate”, și urmând ca doar una dintre ele să fie integrată). Prin urmare, conform lui Ellis, IL implică cel puțin trei procese: internalizarea noilor forme, organizarea progresivă a relațiilor funcție-formă și eliminarea formelor redundante¹⁷⁸.

Reproducem, mai jos, schema propusă de Ellis¹⁷⁹ pentru explicarea tipurilor de variabilitate din IL, în care am marcat zonele de interes în analiza noastră:

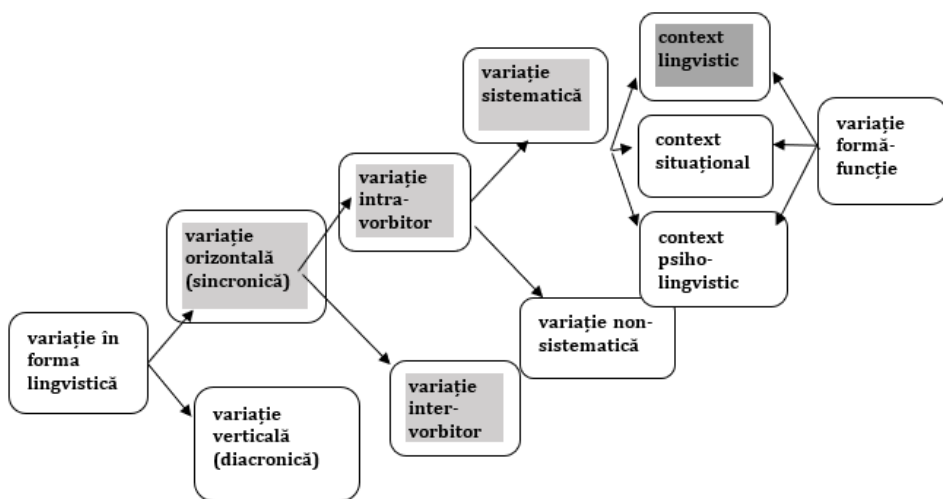
¹⁷⁵ W. Labov, în *The study of language in its social context*, în „*Studium Generale*”, 23, 1970, pp. 30-87, distinge între factorii sociali (sex, vârstă, clasă socială) care pot duce la variații *intervorbitori* și factorii stilistici, responsabili de variația *intravorbitori*.

¹⁷⁶ L. Dickerson, *The learner's interlanguage as a system of variable rules*, în „*TESOL Quarterly*”, 9, 1975, pp. 401-407.

¹⁷⁷ R. Ellis, *op. cit.*, 1986, p. 121.

¹⁷⁸ R. Ellis, *op. cit.*, 1986, p. 129.

¹⁷⁹ R. Ellis, *op. cit.*, 1986, p. 134.



În al treilea rând, amintim *sistematicitatea* ca trăsătură fundamentală a IL. În orice stadiu de achiziție a L2, IL se poate descrie ca un sistem logic și coerent, căruia trebuie să i se recunoască statutul de *limbă*, dovadă stând faptul că doi vorbitori aflați în același stadiu de AL2 vor putea comunica foarte bine unul cu celălalt, indiferent de limba lor maternă. Prin urmare, descrierea IL este posibilă, nu (doar) prin raportare la LT (identificarea erorilor în raport cu norma LT) și nici prin exagerarea influenței LN, ci prin tratarea IL ca un sistem lingvistic *per se*, „autonom, dotat cu structură proprie, funcționând după principii originale și specifice”¹⁸⁰.

Rezumăm mai jos trăsăturile IL, preluate de la Ellis¹⁸¹:

1. IL vorbitorului e constituită în primul rând din **cunoștințe implicite** (nu se conștientizează regulile IL în momentul în care sunt folosite).
2. Cunoștințele vorbitorului în IL reflectă existența unui **sistem**, asemenea sistemului reprezentat de gramatica vorbitorului nativ.
3. IL vorbitorului este **permeabilă** (fiind incompletă și instabilă, permite intrarea în sistem a noilor forme lingvistice derivate din input sau din mecanisme interioare, precum generalizarea excesivă).

¹⁸⁰ E. Platon, *op. cit.*, 2016, p. 640.

¹⁸¹ R. Ellis, *Instructed Language Learning*, 1990, Oxford: Blackwell, *apud.* R. Ellis, G. Barkhuizen, *Analysing Learner Language*, 2005, Oxford University Press, pp. 54-55.

4. IL vorbitorului este **tranzițională**. Vorbitorul își restructurează mereu gramatica internă a IL sale.

5. IL este **variabilă**. În fiecare etapă din evoluția sa, vorbitorul va produce mai multe forme ale aceleiași structuri gramaticale. Variabilitatea poate fi aleatorie în parte (variație liberă), dar este, în general, sistematică.

6. IL vorbitorului este produsul câtorva **strategii de învățare** ale acestuia. Una dintre ele este și transferul, dar există și strategii intralingvistice, precum simplificarea și generalizarea excesivă.

7. Vorbitorul poate să-și suplimenteze IL prin **strategii comunicative**.

8. IL poate să se **fosilizeze** (vorbitorul se poate opri într-un anumit punct al evoluției, neajungând să-și însușească o variantă de gramatică apropiată de cea a vorbitorului nativ).

3.1.3. IL pragmatică

După cum precizam mai devreme, la început, IL a fost analizată doar din perspectiva AE¹⁸² din punct de vedere lingvistic, fără a se ține cont de dimensiunea ei interacțională, pragmatică. Ulterior însă, tot mai mulți cercetători au acordat atenție și acestui aspect, încercând să definească și să explice formarea unei IL pragmatice¹⁸³. După Kasper și Dahl, pragmatica IL se referă la receptarea și producerea actelor de vorbire¹⁸⁴ de către vorbitorii L2¹⁸⁵. Cunoștințele necesare pentru a exprima acte ilocuționare/funcții comunicative fac parte din competența comunicativă a vorbitorilor. Canale¹⁸⁶ vorbește despre competența sociolingvistică pe care o definește drept „gradul în care enunțurile sunt

¹⁸² Și în spațiul românesc la fel, fără a fi numită însă *interlimbă*. Mai jos puțin (v. infra, 3.2.1), oferim și câteva titluri în acest sens.

¹⁸³ De exemplu, P. Riley, *Well, don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors*, în W. Olesky (ed.), 1989, *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.

¹⁸⁴ În literatura de specialitate există un număr semnificativ de clasificări ale tipurilor de acte de vorbire, toate având însă ca punct de reper clasificările făcute de părinții *Teoriei Actelor de Vorbire*: J. Austin, în *How to do Things with Words*, 1962, Oxford, Clarendon Press (*acte locuționare, ilocuționare, perlocuționare*) și J. Searle în *Speech Acts*, 1969, Cambridge, Cambridge University Press (*acte reprezentative, directive, comisive, expresive, declarative*). În general, atunci când se vorbește despre performarea unui act de vorbire, se înțelege performarea unui act ilocuționar (exprimarea unei funcții comunicative).

¹⁸⁵ G. Kasper, M. Dahl, *Research methods in interlanguage pragmatics*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 12, 1991, p. 216. Lucrarea lor inventariază metodele de colectare a datelor în 39 de studii a IL pragmatice (receptare/comprehensiune, completarea discursului, producere de discurs etc.).

¹⁸⁶ M. Canale, *From communicative competence to language pedagogy*, în J. Richards, J. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, 1983, London, Longman, p. 7.

produse și înțelese adecvat în diferite contexte sociolingvistice” (tr. n.), atrăgând atenția că adecvarea presupune două dimensiuni: *sens* (când e potrivit să se exprime o anumită funcție comunicativă) și *formă* (cum se exprimă această funcție)¹⁸⁷. Studiile care au ținut cont de aspectul pragmatic al interlimbii au relevat câțiva factori esențiali în dezvoltarea competenței pragmatice în L2: *stadiul de AL2* în care se află vorbitorii (evident, aceștia au nevoie de un nivel bun în L2 (= mijloace lingvistice potrivite) pentru a exprima corect diverse funcții comunicative în LT), *transferul lingvistic* și *statutul* pe care îl au vorbitorii în conversație. Aceste studii s-au concentrat mai degrabă pe descrierea diferențelor dintre modul în care o anumită funcție comunicativă este exprimată de vorbitori nativi și de vorbitori nonnativi. Ele nu au fost, în general, longitudinale (diacronice), nefurnizând astfel informații despre modul în care se dezvoltă această competență de-a lungul timpului. Cu toate acestea, cel mai important document care există la ora actuală referitor la predarea/evaluarea limbilor străine, *CECR*, își bazează împărțirea celor 6 niveluri în principal pe descriptori de natură funcțională (nivelurile sunt descrise în termeni de *ce poate să facă* vorbitorul nonnativ în L2, nu de *cum poate să facă* aceste lucruri – chiar și capitolul 5 din *CECR*, în care se descriu competențele celui care învață, include informații despre morfosintaxă, lexic, fără însă a le lega de o anumită limbă). Așa cum evidențiam și în primul capitol (v. *supra*, 1.4), cercetarea noastră își propune, pe de o parte, să (in)valideze empiric¹⁸⁸ descriptorii funcționali (acolo unde aceștia există în grile!) din *CECR*, pe nivelul A1, și, pe de altă parte să-i completeze cu descriptori lingvistici specifici limbii române.

Plecăm în prezentul studiu, așadar, de la premisa că IL poate fi analizată și descrisă și că prezintă anumite trăsături generale, mai ales în cazul vorbitorilor cu experiențe de învățare similare, cărora li s-a creat un cadru propice pentru un progres oarecum uniform în L2 (syllabus, materiale didactice, examene standardizate etc.). Mai mult, ne bazăm pe argumentul că achiziția cunoștințelor gramaticale într-o limbă are loc progresiv, existând anumite puncte de reper (*milestones*) în acest proces, valabile indiferent de limba învățată. De asemenea, se ține cont de

¹⁸⁷ O diferențiere similară apare la J. Thomas, *Cross-cultural pragmatic failure*, în „Applied Linguistics”, 4, 1983, pp. 91-112, care distinge greșeala *sociopragmatică* (*sociopragmatic failure* care e, spune el, mai greu de controlat, întrucât implică sistemul de valori al vorbitorului și cunoștințele lingvistice) de greșeala *pragmato-lingvistică* (*pragmalinguistic failure*).

¹⁸⁸ Majoritatea descriptorilor sunt rezultați din studii empirice, dar acestea nu sunt bazate pe analiza unor corpusuri cu producții ale vorbitorilor nonnativi, ci pe răspunsurile – fundamentate pe experiența de predare – ale unui număr relativ ridicat de experți în predarea limbilor străine.

variabilitatea orizontală sistematică (se încearcă separarea, acolo unde e posibil, a influenței contextului lingvistic de influența altor factori), dar și de variația nonsistematică. Mai mult, descrierea noastră vizează atât trăsăturile lingvistice ale IL, cât și trăsăturile ei pragmatice (atât cât se poate vorbi despre competența pragmatică la nivelul A1).

3.2. Analiza IL

3.2.1. Analiza Erorilor (AE) și Analiza Contrastivă (AC)

Analiza erorilor (AE) constituie una dintre primele metode de studiu a limbii celor care învață o L2 (IL), fiind asociată cu articolele publicate de Corder la finalul anilor '60 și începutul anilor '70¹⁸⁹. Literatura de specialitate diferențiază erorile făcute în achiziția L1, ca „forme de tranziție”, de erorile produse de vorbitorii nativi adulți în L1, ca „scăpări de limbă”, și de erorile celor care învață o L2, definite drept „forme nedorite”¹⁹⁰.

Primele studii bazate pe analiza de erori s-au concentrat pe identificarea erorilor cauzate de transferul din L1 (*interlingvistice*) și pe cele rezultate în urma creativității lingvistice (*intralingvistice*, asemănătoare cu cele produse de vorbitorii nativi în procesul de achiziție a L1)¹⁹¹. Semnalarea faptului că nu toate erorile produse de vorbitorii nonnativi sunt consecințe ale transferului din L1 a constituit un argument puternic pentru a ataca perspectiva behavioristă asupra AL2, la modă în acea perioadă. Conform acesteia, învățarea limbii a doua nu se distingea prin nimic de orice alt fel de învățare, presupunând trei etape importante: *imitarea, repetiția, controlul* (v. *supra*, 2.2.1). Era suficient, prin urmare, pentru cei care învățau L2 să transfere „obiceiurile” din L1 în L2 pentru însușirea acesteia. O metodă frecvent utilizată în cercetările behavioriste a constituit-o analiza contrastivă (AC), prin intermediul căreia se încerca o predicție a greșelilor pe care un vorbitor de o anumită L1 le-ar face atunci când învață o anumită L2. AC presupunea studiul detaliat al L1 și al L2 pentru identificarea diferențelor dintre acestea, diferențe care aveau rolul de a prezice dificultățile în AL2.

Odată cu apariția poststructuralismului lingvistic asociat cu numele lui Chomsky, scopul lingvisticii a devenit acela de a identifica universalile în limbă. Însușirea L2 presupunea posesia unor cunoștințe

¹⁸⁹ S. P. Corder, *op. cit.*, 1967 sau S. P. Corder, *op. cit.*, 1971 etc.

¹⁹⁰ H. George, *Common Errors in Language Learning*, în „Insights from English”, 1972, Rowley, Mass., Newbury House.

¹⁹¹ H. Dulay, M. Burt, *You can't learn without goofing*, în J. Richards (ed.), *Error Analysis*, 1974, London, Longman.

de un anumit tip (*competența*), iar, într-un astfel de context, erorile erau privite ca dovezi ale procesului învățării, analiza lor devenind absolut necesară pentru identificarea proceselor mentale responsabile de comiterea lor¹⁹². Meritul studiilor bazate pe analiza erorilor (AE) este, în primul rând, mutarea accentului de pe analiza unor sisteme lingvistice gata formate (L1 și L2) pe analiza limbii celui care învață L2 (= IL) și, în al doilea rând, reducerea importanței acordate LN (L1) în achiziția L2 – în studiile mai noi, AC reprezentând o parte din AE, ea neavând însă un rol predictiv, ci, mai degrabă, unul explicativ¹⁹³. Wardhaugh identifică, în acest sens, două versiuni ale AC: versiunea *tare* (care îi atribuie AC rol predictiv) și versiunea *slabă* (care accentuează rolul explicativ al AC), aducând argumente împotriva celei dintâi¹⁹⁴.

În ceea ce privește RLS, perspectiva contrastivă a fost îmbrățișată cu entuziasm în domeniul cercetărilor axate pe predare/învățare, consecința fiind elaborarea unor articole și studii care priveau predarea limbii române ca L2 în relație cu diverse limbi ca L1¹⁹⁵. Analiza erorilor a fost și ea abordată în spațiul românesc, însă de cele mai multe ori erorile identificate erau puse pe seama influenței LN¹⁹⁶. Un studiu complex care merită amintit privind RLS, în care erorile sunt identificate după schema propusă de Corder (pe care o discutăm mai jos), făcându-se diferența între erorile interlingvistice și cele intralingvistice, este cel al lui Gheorghe Doca¹⁹⁷. Dacă însă cercetarea sa este mai degrabă una calitativă, nefiind realizată pe un corpus de dimensiuni mari, mai recent, se poate

¹⁹² În viziunea generativistă, erorile reflectă regulile gramaticale, și nu încălcarea lor (= rezultate ale regularizării excesive).

¹⁹³ Mai jos vorbim despre etapele implicate de analiza erorilor, așa cum sunt ele văzute de Corder. AC constituie cel mult o parte a etapei de explicare a erorilor.

¹⁹⁴ G. Wardhaugh, *The contrastive analysis hypothesis*, în „TESOL Quarterly”, 4/2, 1970, p. 124.

¹⁹⁵ E. Dobrițoiu, A. Nedelea, *Dificultăți în însușirea limbii române de către studenții vietnamezi*, în CRIP, 1973, București, pp. 82-84, I. Georgescu, E. Șoșa, M. Buz, *Limba română pentru vorbitorii de swahili. Verbul: forma afirmativă, interogativă, negativă*, PredLRSS, 1978, p. 97-106, E. Iliescu, *Unele dificultăți în însușirea limbii române de către studenții vietnamezi*, CRIP, 1973, pp. 63-65 și altele.

¹⁹⁶ D. Alexandru, *Analiza unor erori frecvente de sintaxă și de lexic în învățarea limbii române de către vorbitori cu o altă limbă maternă*, în „Limbă și literatură”, 3, București, 1980, pp. 484-488, D. Alexandru, *Metoda directă și analiza erorilor în predarea limbii române*, PredLRSS, 1978, pp. 27-36, D. Alexandru, A. Balea, I. Coste, F. Frățilă, *Unele erori în achiziția limbii române de către vorbitorii de limba arabă*, Analele Universității din Timișoara, 21, 1983, pp. 83-87.

¹⁹⁷ G. Doca, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère: applications au domaine franco-roumain*, 1981, București, Editura Academiei Române – Paris, C.I.R.E.R., Université de la Sorbonne Nouvelle, Publications de la Sorbonne.

observa în spațiul românesc o creștere a interesului pentru astfel de studii, bazate pe corpus¹⁹⁸.

Revenind la literatura anglofonă, o perspectivă interesantă asupra analizei erorilor, similară cu perspectiva generativistă, o găsim la Corder. În primul rând, acesta se opune termenului de *eroare* în ceea ce privește studiul AL2, întrucât, spune el, eroare poate fi considerată doar acea greșeală care e rezultatul *neaplicării*, din varii motive, a unei *reguli cunoscute*. Prin urmare, orice eroare ar putea, teoretic, să fie corectată de însuși vorbitorul care a produs-o. Or, în cazul celor care învață L2 și care posedă fiecare *dialecte distinctive* (IL), autocorectarea nu este posibilă, deoarece greșeala (= deviația de la gramatica LT) nu este conștientizată, ea neconstituind, de fapt, o eroare prin raportare la gramatica din dialectul distinctiv (IL) al vorbitorului. În viziunea lui Corder, principalul motiv al studiului limbii vorbitorului nonnativ este acela de a o descrie, de a o explica și de a trage concluzii privind procesul de învățare. Așadar, Corder consideră că a numi enunțurile produse de vorbitorul nonnativ *deviante*, *eronate* sau *negramaticale* implică oferirea explicației înainte de a descrie fenomenul¹⁹⁹. Propunerea sa este aceea de a analiza IL în totalitatea ei, luând în considerare atât formele privite ca negramaticale în raport cu LT, cât și enunțurile corecte în LT. Cu toate că suntem în mare măsură de acord cu Corder referitor la termenul de *eroare* (văzută ca rezultatul neaplicării unei reguli cunoscute), având în vedere că acesta s-a impus în literatura de specialitate, îl vom utiliza și noi mai departe în studiul nostru, făcând, totuși, diferența între *eroare* și *greșeală*. De altfel, tot Corder este cel care, într-un studiu ulterior, atrage atenția asupra acestei diferențe, greșeala fiind o „scăpare” ce ține de performanță, în vreme ce eroarea reprezintă consecința unei lipse din competența locutorului (referitor la distincția chomskyană *competență/performanță*). Dintre cele două, studiile în AL2 ar trebui să se ocupe, după Corder, doar de analiza erorilor²⁰⁰. În cercetarea noastră, am luat în considerare atât ceea ce Corder numește *greșeli* (acestea fiind, în mare măsură, semnalate prin autocorectări în corpus), cât și *erorile* raportate la gramatica LT, și, în plus, instanțele în care structurile supuse analizei au fost folosite corect.

¹⁹⁸ A se vedea, în acest sens, L. I. Vasiliu, A. Arieșan, *op. cit.*, 2016, sau C. Bocoș, *The Complexity and Accuracy of Noun Phrases with Modifiers in Written Productions of Learners of Romanian as a Foreign Language*, în „Studia UBB Philologia”, LXII, nr. 2, 2017, pp. 79-92.

¹⁹⁹ S. P. Corder, *op. cit.*, 1971, p. 153.

²⁰⁰ S. P. Corder, *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*, în „Language Teaching”, Vol. 8, 4, 1975, p. 204.

O metodologie clară în AE este stabilită de același Corder²⁰¹, care identifică cinci etape importante: *colectarea mostrelor de IL, identificarea erorilor, descrierea erorilor, explicarea erorilor* și, în fine, *evaluarea acestora*.

În ceea ce privește colectarea mostrelor de IL, Corder atrage atenția asupra câtorva factori de care trebuie să se țină seama: mediul de producere (scris sau oral), genul textului (conversație, eseu, scrisoare etc.), conținut (subiect/temă), limba maternă a celor care învață L2 și experiența lor de învățare a L2. Corpusul construit de către noi cuprinde producții orale (conversații și monologuri, pe teme familiare, concrete, de nivel A1) ale studenților aflați la nivelul A1, instruiți în mod similar, instituționalizat (programul universitar numit Anul pregătitor), cu limbi materne diferite (distribuția limbilor materne este inegală în corpusul nostru, dar considerăm că acesta cuprinde un număr semnificativ de producții orale reprezentative pentru a trage concluzii cel puțin asupra a trei grupuri de limbi materne – arabă, albaneză, romanice). O descriere detaliată a corpusului supus analizei noastre se găsește în capitolul următor (v. *infra*, 4.4).

A doua etapă descrisă de Corder este identificarea erorilor. Este important, aici, să se definească precis *ce* constituie o eroare, care este *norma* la care se raportează ea și modul în care se *interpretează*. Corder subliniază, pe de o parte, că nu toate enunțurile lipsite de erori reprezintă dovezi ale achiziției L2 (în unele cazuri este vorba, așa cum arată și Schachter într-un studiu privind construcțiile relative²⁰², despre *strategii de evitare* pentru ocolirea structurilor care ar putea crea probleme în comunicare) și, pe de altă parte, că există enunțuri aparent corecte care, la o interpretare corectă se dovedesc a fi greșite (de pildă, un enunț ca *Ea este în bucătărie.*, corect la prima vedere, poate conține, de fapt, o eroare, dacă, analizat în context, se constată că *ea* se referă la un substantiv masculin). El diferențiază astfel *erorile evidente* (*overt errors* – ușor de identificat, se reflectă în structura de suprafață) de *erorile ascunse* (*covert errors* – mai dificil de identificat, se găsesc în structura de adâncime a enunțului)²⁰³. De asemenea, se pune în discuție distincția *deviație în*

²⁰¹ S. P. Corder, *Error Analysis*, în J. Allen, S. P. Corder, *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3, 1974, London, Oxford University Press.

²⁰² J. Schachter, *An error in error analysis*, în „Language learning”, 27, 1974, p. 205-214, demonstrează că japonezii și chinezii fac mai puține erori privind folosirea construcțiilor relative în engleza ca L2 decât arabii și persanii, pentru că pur și simplu subiecții din prima categorie folosesc mai puțin frecvent astfel de construcții decât cei din a doua categorie, care le folosesc și în limbile lor materne.

²⁰³ S. P. Corder, *op. cit.*, 1971, p. 21.

raport cu acuratețea (erorile lingvistice) – deviație în raport cu adecvarea (erorile pragmatice). În studiul nostru, am ținut cont de toate aceste aspecte în definirea erorilor.

A treia etapă în AE presupune descrierea erorilor prin comparația enunțurilor din IL cu o reconstrucție a acestor enunțuri în LT. Clasificarea tradițională a erorilor se face în funcție de strategia abordată²⁰⁴: erori cauzate de *omisiune*, erori făcute prin *adăugare* (*regularizare, marcare dublă, adițiuni simple*²⁰⁵), erori cauzate de *substituții* (*regularizare, forme generale, forme alternative*²⁰⁶), erori de *topică* și erori de *amestec*²⁰⁷. Alte clasificări au în vedere gradul de sistematizare a erorilor (erori *presistematice, sistematice, postsistematice*²⁰⁸) sau nivelul limbii la care se produc erorile (fonologic, morfologic, sintactic, lexical etc.). Studiile mai noi folosesc modele generative/transformaționale (structurile de adâncime ale enunțurilor) pentru o taxonomie a erorilor. Din punctul nostru de vedere, cea mai clară și mai utilă descriere a erorilor (care maximizează aplicațiile practice) pentru extragerea trăsăturilor definitorii ale IL ar fi una cea care ar oferi informații lingvistice. Varianta adoptată de noi este una complexă – se propune o taxonomie „combinată” care descrie tipurile de erori, în primul rând, lingvistic, după partea de vorbire afectată, și apoi în funcție de tipul de strategie care stă la baza fiecăreia²⁰⁹.

După descrierea erorilor, cea de-a patra etapă este aceea de explicare a acestora și reprezintă cea mai importantă fază a AE în studiul AL2, întrucât acum se reflectă procesele mentale care stau la baza achiziției L2. Taylor²¹⁰, de pildă, propune un cadru teroetic pentru identificarea surselor erorilor, inspirat de la M. A. K. Halliday: sursă de natură psiholingvistică (erori legate de sistemul de cunoștințe în L2 și dificultățile pe care le întâmpină vorbitorii în folosirea lor în producere), sursă de natură sociolingvistică (erori legate de gradul de adecvare la contextul comunicativ), sursă de natură epistemică (erori privind cunoștințele despre lume ale vorbitorilor de L2) și sursă de ordin

²⁰⁴ H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *Language Two*, 1982, New York, Oxford University Press, p. 150.

²⁰⁵ Subdivizarea o găsim în taxonomia erorilor făcută pe baza structurilor de suprafață de către H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *op. cit.*, 1982, p. 150.

²⁰⁶ H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *op. cit.*, 1982.

²⁰⁷ Categorie adăugată de la James, 1998, *apud*. R. Ellis, G. Barkhuizen, *op. cit.*, 2005, p. 61.

²⁰⁸ O clasificare cu care se lucrează mai greu, în opinia noastră, întrucât presupune utilizarea unor ipoteze subiective privind procesele mentale care stau la baza erorilor identificate (S. P. Corder, *op. cit.*, în J. Allen, S. P. Corder, *op. cit.*, 1974).

²⁰⁹ Un alt exemplu de taxonomie combinată poate fi găsit la M. K. Burt și C. Kiparsky, *The Gooficon: A Repair Manual for English*, 1972, Rowley, Mass., Newbury House.

²¹⁰ G. Taylor, *Errors and explanations*, în „Applied Linguistics”, 7, 1986, p. 159.

discursiv (privind problemele în organizarea informației într-un text coerent). Tradițional, cercetarea în domeniul AL2 a fost centrată pe prima categorie, AE încercând să ofere mai degrabă o explicație de ordin psihologic a erorilor²¹¹. Din acest punct de vedere, acestea s-ar împărți în *erori de competență și greșeli de performanță*. Erorile de competență au fost la rândul lor clasificate în mai multe feluri. Richards²¹², de pildă, distinge *interferențele* (cauzate de transferul negativ al trăsăturilor din L1) de *erorile intralingvistice* (generalizări excesive ale unor reguli din sistemul L2) și de *erorile de dezvoltare/evoluție* (determinate de experiența lingvistică limitată în L2). S-au operat și subclasificări în ceea ce privește în special erorile de transfer, precum și cele intralingvistice, însă considerăm destul de dificilă sarcina de a diferenția la modul practic erorile intralingvistice de cele interlingvistice pentru a le mai adăuga acestora și subcategorii. Prin urmare, în studiul de față ne limităm la a explica erorile de competență în două feluri doar: *erori cauzate de transfer (interlingvistice)* și *erori intralingvistice* (în interiorul L2, cauzate de generalizări ale regulilor cunoscute în L2, de simplificări ale sistemului L2, de aplicări incomplete ale regulilor L2, de ignorarea restricțiilor de coocurență²¹³ etc.). Cât despre erorile de transfer, separăm transferul ca împrumut (strategie de comunicare) și transferul ca strategie de învățare (vezi mai jos, când tratăm mai pe larg fenomenul transferului – v. *infra*, 3.3), iar, referitor la erorile intralingvistice, având în vedere granița fină dintre subcategoriile menționate, precum și lipsa unor studii cuprinzătoare privind achiziția românei ca L1 cu care să putem face comparație, nu intrăm în explicații amănunțite de fiecare dată.

Ultima etapă identificată de Corder în AE este evaluarea lor. Din punctul nostru de vedere, aceasta reprezintă sarcina cel mai dificil de realizat, întrucât implică multe variabile aduse în ecuație: pe de o parte, de către cel care judecă eroarea (vorbitor nonnativ al L2, vorbitor nativ al L2, specialist în predarea L2, nonspecialist etc.) și, pe de altă parte, de către criteriile relativ subiective de evaluare propuse în diverse studii: gradul de comprehensibilitate a enunțului/structurii (gradul în care eroarea afectează transmiterea mesajului), efectul produs asupra celui care judecă eroarea (gradul de iritare) și altele asemenea²¹⁴. Din aceste

²¹¹ G. Abbot, *Toward a more rigorous analysis of foreign language errors*, în „International Review of Applied Linguistics”, 18, 1980, p. 124 *apud*. R. Ellis, *op. cit.*, 2003a, p. 58.

²¹² J. Richards, *A non-contrastive approach to error analysis*, în „English Language Teaching Journal”, 25, 1971, pp. 204-219.

²¹³ R. Ellis, G. Barkhuizen, *op. cit.*, 2005, pp. 65-66.

²¹⁴ A. Khalil, *Communicative error evaluations: native speakers' evaluations and interpretation of written errors of Arab ESL learners*, în „TESOL Quarterly”, 19, 1985, pp. 225-351.

considerente, cercetarea noastră nu abordează erorile și din punctul de vedere al evaluării – ele sunt doar identificate, descrise lingvistic și explicate în termeni generali (intralingvistic sau interlingvistic).

3.2.2. Analiza ocaziilor obligatorii (AO)

Unul dintre motivele pentru care AE a fost criticată este acela că oferă o imagine incompletă a IL, prin faptul că se concentrează numai pe erori, putând să descrie IL doar prin raportare la acestea. S-ar cere, deci, o nouă metodă de analiză, care să vizeze structurile corecte și care să completeze AE. Brown²¹⁵ propune *analiza ocaziilor obligatorii* – o metodă prin care să se analizeze acuratețea cu care folosesc copiii anumite trăsături lingvistice (în general, gramaticale) în AL1, iar metoda a fost apoi extinsă și la nivelul AL2 prin așa-numitele *studii de morfeme* (*morpheme studies*)²¹⁶, care încercau să stabilească dacă există o ordine universală în achiziție. La fel ca AE, și analiza ocaziilor obligatorii implică o comparație cu normele LT, iar presupunerea de la care se pornește este aceea că acuratețea cu care sunt folosite anumite trăsături gramaticale indică gradul de însușire a acestora. De exemplu, dacă vorbitorii folosesc o anumită trăsătură mai corect decât pe alta, înseamnă că prima a fost însușită înaintea celei de a doua²¹⁷. Acuratețea se calculează, tradițional, în următorii pași²¹⁸:

- stabilirea trăsăturii investigate – T;
- identificarea și calcularea ocaziilor obligatorii pentru această trăsătură în corpus, în cazul fiecărui student (dacă vorbim despre studiile diacronice);
- identificarea și calcularea situațiilor în care T e folosită corect în corpus, de către fiecare vorbitor;

²¹⁵ R. Brown, *A First Language: the Early Stages*, 1973, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

²¹⁶ H. Dulay, M. Burt, în *Should we teach children syntax?*, în „Language Learning”, 23/2, 1973 este primul studiu major în acest sens.

²¹⁷ Perspectiva a fost criticată, având în vedere că s-a demonstrat că achiziția anumitor reguli presupune o etapă de generalizare excesivă, fiind, așadar, vorba despre *un tipar în formă de U* în achiziție (U-shaped learning), de care ar trebui să se țină cont atunci când se trag concluzii în urma analizei ocaziilor obligatorii. Bunăoară, în învățarea regulilor pentru trecutul englezesc (past simple), există o etapă în care se folosesc corect formele neregulate (*ate, went, slept*), apoi o etapă în care sunt folosite în paralel, corect, formele regulate (+ *ed*) și cele neregulate, pentru ca în etapa următoare formele neregulate să se formeze greșit, după o generalizare a regulii (*eated, goed, slepted*). Totuși, Ellis și Barkhuizen (*op. cit.*, 2005, p. 78) subliniază că problemele în analiză cauzate de existența acestui tipar în cazul unor structuri pot fi ușor depășite în studiile longitudinale, pe de o parte, dar și în cele sincronice, pe de altă parte, dacă împărțirea pe nivel de competență lingvistică este clar făcută.

²¹⁸ R. Ellis, G. Barkhuizen, *op. cit.*, 2005, p. 80.

- calcularea procentajului de acuratețe, folosindu-se formula:

$$\frac{\text{număr de situații în care T e folosită corect}}{\text{număr total de contexte obligatorii pentru T}} \times 100 = x \% \text{ acuratețe}$$

Determinarea ordinii achiziției se face prin gradarea morfemelor în funcție de procentul de acuratețe rezultat (media acurateții din toate producțiile analizate) sau prin metoda *gradării asociative (implicational scaling)*. Aceasta din urmă presupune, înainte de toate, stabilirea gradului minim de acuratețe necesar pentru a putea decide dacă o anumită trăsătură e însușită sau nu (Brown²¹⁹, de pildă, propune ca procentul minim să fie de 90%, nu 100%, având în vedere faptul că nici vorbitorii nativi nu folosesc toate trăsăturile gramaticale întotdeauna corect). Odată stabilit acest prag, sarcinile analistului ar fi următoarele:

- construirea unei matrici în care trăsăturile să fie ordonate orizontal de la dificil la ușor, în funcție de numărul de vorbitori care și-au însușit acea trăsătură;
- ordonarea pe verticală a vorbitorilor în funcție de numărul de trăsături însușite de fiecare – cel care demonstrează achiziția celor mai multe trăsături va fi plasat în partea cea mai de sus;
- marcarea, în matrice, a trăsăturilor în cazul fiecărui vorbitor: 1 = însușit, 0 = neînsușit;
- „desenarea” unei scări care să contureze ordinea achiziției, ca în tabelul de mai jos, preluat, pentru exemplificare, de la R. Ellis și G. Barkhuizen²²⁰:

Vorbitor	Participiul în -en (past participle)	Terminația -s la persoana a III-a, singular (3rd person -s)	Desinența -es de plural (long plural -es)	Desinența -s de plural (short plural -s)	Cazul pronumelui (pronoun case)
S1	1	1	1	1	1
S2	0	1	1	1	1
S3	0	1	0	1	1
S4	0	0	0	1	1
S5	0	1	0	0	1
S6	0	0	0	0	0

- marcarea excepțiilor (ca în tabel);

²¹⁹ R. Brown, *op. cit.*, 1973.

²²⁰ R. Ellis, G. Barkhuizen, *op. cit.*, 2005, p. 85.

- calcularea *coeficientului de reproductibilitate* (*coefficient of reproductibility - Crep*), care oferă informații despre gradul de precizie cu care se poate afirma ce morfeme și-a însușit un anumit vorbitor după poziția lui în matrice – dacă acest coeficient este mai mare sau egal cu 90%, înseamnă că scara propusă este una validă;

$$\text{Crep} = 1 - \frac{\text{numărul de erori (= excepțiile)}}{\text{număr de vorbitori} \times \text{număr de trăsături}}^{221}$$

Din această metodă de analiză, reținem, în studiul nostru, accentul pus pe acuratețe și urmărim, pentru fiecare eroare produsă în cazul unei trăsături T, și situațiile în care acea trăsătură e folosită corect pentru a determina dacă T reprezintă o trăsătură însușită sau una în curs de achiziție.

3.2.3. Analiza frecvenței (AF)

Spre deosebire de celelalte două metode prezentate mai devreme (AE și AO), analiza frecvenței are avantajul de a nu se baza pe comparația cu L1. Analistul se concentrează numai pe frecvența procedeelelor cu care o anumită proprietate P este realizată de fiecare vorbitor, în mai multe stadii ale achiziției L2, în vederea stabilirii unei ordini a achiziției. Criticând AO, Bley-Vroman²²² susține că „orice studiu care descrie IL în raport cu o LȚ sau care depinde de noțiuni precum *context obligatoriu* sau *alegere duală*, cel mai probabil, nu va reuși să ofere o imagine corectă a structurii IL” (tr. n.). Cu alte cuvinte, el consideră că felul în care vorbitorii utilizează formele lingvistice trebuie analizat fără a fi comparat cu normele LȚ, ci ca un sistem lingvistic *per se*. Soluția s-a găsit, așadar, în *analiza frecvenței*, cunoscută și ca *analiza IL*.

Un merit substanțial al acestei abordări este acela că oferă explicații nu doar pentru ordinea achiziției, ci și pentru diversele etape/stadii în achiziția unui singur element. După Dulay, Burt, Krashen²²³, toate trăsăturile care manifestă stadii de evoluție în IL se pot numi *construcții tranziționale* până la momentul final de achiziție (dacă acesta se atinge). Prin urmare, analiza frecvenței demonstrează existența

²²¹ În cazul prezentat în tabel, de pildă, $\text{Crep} = 1 - (2/6 \times 5) = 0.93333333$, rezultatul indicând, deci, că scara e validă.

²²² R. Bley-Vroman, *The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity*, în „Language Learning”, 33, 1983, p. 15.

²²³ H. Dulay, M. Burt, S. Krashen, *op. cit.*, 1982.

unor tipare în IL, deosebit de importante pentru înțelegerea modului în care are loc achiziția gramaticii în L2.

În analiza noastră calculăm frecvența aproape în fiecare aspect avut în vedere pentru a stabili ce trăsături pot fi considerate însușite la nivelul A1 și pentru a identifica tiparele privind construcțiile tranziționale.

3.2.4. Analiza funcțională (AFc)

Dacă primele trei metode de analiză menționate (AE, AO, AF) se concentrau pe aspectele formale ale limbii (trăsăturile gramaticale), AFc privește limba drept un sistem de conexiuni formă ↔ funcție: trăsăturile gramaticale sunt utilizate pentru a exprima sensuri specifice²²⁴.

AFc este de două feluri: analiză *formă-funcție* (se pornește de la forma lingvistică și se caută în corpus sensurile pe care aceasta le exprimă) și analiza *funcție-formă* (punctul de plecare este funcția exprimată și se urmăresc realizările ei lingvistice). Huebner²²⁵ subliniază că termenul *funcție* suportă mai multe interpretări: funcție semantică (viitor, probabilitate etc.), funcție semantico-gramaticală (subiect-agent), funcție pragmatică (a solicita, a refuza etc.) și funcție discursivă (subiectul unui enunț).

În cercetarea de față, selectăm o serie de funcții pragmatice (v. infra. 3.6.) pe care le investigăm în corpus printr-o analiză funcție-formă în următorii pași:

- listarea funcțiilor care prezintă interes în analiză,
- inventarierea mijloacelor lingvistice prin care se exprimă funcțiile selectate,
- calcularea frecvenței pentru fiecare dintre mijloacele lingvistice identificate în vederea stabilirii modului predominant în care se exprimă fiecare funcție la nivelul A1²²⁶.

²²⁴ R. Ellis, G. Barkhuizen, *op. cit.*, 2005, p. 112.

²²⁵ T. Huebner, *System and variability in interlanguage syntax*, în „Language Learning”, 35, 1985, pp. 141-163.

²²⁶ Un studiu interesant funcție-formă este L. Beebe, T. Takahashi, R. Uliss-Weltz, *Pragmatic transfer in L2 refusals*, în R. Scarcella, E. Andersen, S. Krashen (eds.), *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*, 1990, New York, Newbury House, în care se analizează strategiile lingvistice folosite de vorbitori nonnativi pentru a exprima refuzul (ca răspuns la o cerere, o invitație și o ofertă), precum și transferul pragmatic din L1 în ceea ce privește exprimarea acestei funcții.

3.2.5. Alte perspective


În plus față de analizele care pun în centru outputul vorbitorilor, există și altele, care examinează întregul context lingvistic sau social în care se integrează acest output. Vorbim, astfel, despre *analiza interacțiunii* (cu accentul pe negocierea sensului, strategiile comunicative, tratamentul erorilor), despre *analiza conversației* (focalizată pe organizarea vorbirii în conversație: tehnici de luare a cuvântului, monitorizare și corectare etc.) sau despre *analiza socioculturală* (cu accentul pe învățarea colaborativă), toate aducând contribuții majore în descrierea IL din diverse perspective, dar nefiind luate în calcul în cercetarea noastră.

3.3. Transferul

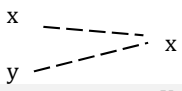
Am arătat în capitolul al doilea că nicio teorie completă a AL2 nu poate ignora fenomenul transferului, întrucât una dintre trăsăturile principale care diferențiază achiziția L1 de achiziția L2 este faptul că, în cazul învățării unei L2, vorbitorul posedă deja o altă limbă (LN) care are un oarecare impact asupra procesului de învățare prin efectele transferului lingvistic. Părerile au fost împărțite, de-a lungul timpului, în ceea ce privește gradul de influență al L1.

3.3.1. Rolul și manifestările transferului în AL2

Astfel, în teoriile behavioriste, transferul avea rol crucial în achiziția L2, reprezentând principalul motiv al eșecului sau al succesului în achiziție. Dacă proprietățile din L1 erau similare cu cele din L2, transferul „obiceiurilor” lingvistice se făcea ușor (transfer pozitiv), iar, în caz contrar, învățarea era îngreunată sau chiar împiedicată prin transferul negativ. La fel, în perioada în care AC era în vogă, comparațiile dintre diverse limbi au evidențiat câteva tipuri de diferențe, cărora cercetătorii le-au atribuit grade diferite de dificultate în ceea ce privește transferul²²⁷:

TIP DE DIFICULTATE	L1 = ENGLEZĂ L2 = SPANIOLĂ	EXEMPLU
DIVIZIUNE		<i>for</i> din engleză are două corespondente în spaniolă: <i>por</i> sau <i>para</i>
NOUTATE	0 0	genul gramatical

²²⁷ O versiune simplificată a ierarhizării dificultății la R. Stockwell, J. Bowen, J. Martin, *The Grammatical Structures of English and Spanish*, 1965, Chicago, Chicago University Press, în R. Ellis, *op. cit.*, 2003, p. 307.

ABSENȚĂ	x 0	do ca marker temporal
FUZIUNE		his/her din engleză au o singură formă în spaniolă: su
CORESPONDENȚĂ	x X	gerunziul cu -ing în engleză și -ndo în spaniolă

Aceste diferențe ar fi trebuit, conform *Ipotezei Analizei Contrastive*, să prezică transferul și diferitele tipuri de erori. Totuși, teoriile de acest fel au fost demontate. Pe de o parte, de către perspectivele chomskyene, conform cărora „analogia” nu era suficientă pentru a explica enunțurile „creative” ale vorbitorilor, iar achiziția limbii era văzută într-o evoluție determinată de factori interni și externi, și, pe de altă parte, de către rezultatele studiilor de AE, care dovedeau că doar un procent mic din totalul erorilor produse era reprezentat de erorile interlingvistice (interferențe). Pe lângă AE, transferul, înțeles ca „influența rezultată în urma asemănărilor și a diferențelor între limba-țintă și orice alte limbi care au fost învățate anterior (și probabil imperfect)” (tr. n.)²²⁸, a constituit un punct de interes și în alte tipuri de cercetări, care urmăreau și alte manifestări ale acestuia (în plus față de *erori/transferul negativ*): *facilitarea (transferul pozitiv)* – evidentă, potrivit lui Odlin²²⁹, atât în numărul redus al erorilor, cât și în ritmul achiziției, *evitarea*²³⁰ – observabilă, după Seliger²³¹, doar în anumite condiții: după ce vorbitorul a demonstrat cunoașterea formei în discuție și cu dovada că un vorbitor nativ ar folosi forma respectivă în contextul analizat – și *utilizarea excesivă*.

La modul simplist, se pot identifica două direcții majore: una care pune în centrul achiziției L2 transferul (teoriile behavioriste cu AC, unele dintre teoriile nativiste cu AE – Full Access/Full Transfer –, Modelul Competițional etc.) și alta în care rolul transferului e minimalizat (Teoria

²²⁸ T. Odlin, *Language Transfer*, 1989, Cambridge: Cambridge University Press, p. 27.

²²⁹ T. Odlin, *op. cit.*, 1989.

²³⁰ Amintim, în acest sens, studiul lui Schachter (1974), care a demonstrat că vorbitorii japonezi și chinezi au făcut mai puține greșeli în utilizarea construcțiilor relative din simplul motiv că le-au folosit în mai puține contexte decât vorbitorii arabi și persani, care, utilizându-le mai frecvent (pentru că această proprietate a L2 se găsea și în L1 a lor), au făcut, evident, mai multe erori.

²³¹ H. Seliger, *Semantic transfer constraints in foreign language speakers' reaction to acceptability*, în H. Dechert M. Raupach (eds.), *Transfer in Language Production*, 1989, Norwood, N.J., Ablex.

Interlimbii²³², unele teorii nativiste – Full Access/No Transfer –, Teoria Procesabilității²³³, Ipoteza Ignoranței²³⁴ etc.).

3.3.2. Factorii care influențează transferul

Cercetările recente au demonstrat că transferul are loc frecvent în cazul fonologiei, de pildă, dar, în ceea ce privește alte aspecte ale L2, rezultatele sunt variabile și adesea contradictorii. În plus, au fost reliefate și alte aspecte problematice: de ce doar unele perechi L1-L2 reflectă transferul?; de ce nu se transferă uneori proprietățile L1 care au corespondent identic în L2?; de ce se întâmplă ca proprietățile L2 care nu au corespondent identic în L1 să fie corect însușite?; de ce, atunci când vorbitorul cunoaște mai multe limbi, se produce transferul din altă limbă decât cea maternă? etc.

Unul dintre factorii prin care se definește și se explică transferul în IL ar fi *nivelul lingvistic*. După cum precizăm și mai sus, e deja general acceptat faptul că transferul este mai pronunțat la nivelul sistemului fonologic decât la nivel morfosintactic. Că transferul anumitor trăsături fonetice are loc gradual, fiind parțial determinat de tendințele universale de dezvoltare/evoluție, constituie, din nou, un fapt asupra căruia majoritatea cercetătorilor s-au pus de acord²³⁵. În ceea ce privește celelalte aspecte ale limbii însă, nu s-a ajuns la consens. Există totuși, la nivel teoretic, motive pentru a susține că influența L1 se simte mai ales (pe lângă fonetică) la nivel lexical și discursiv și mai puțin la nivel sintactic²³⁶.

²³² L. Selinker, *op. cit.*, 1969 – aici, transferul este văzut ca unul dintre cele cinci procese care au loc în formarea IL.

²³³ Conform lui M. Pinemann, *Processing constraints on L1 transfer*, în J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 2005, Oxford, Oxford University Press, pp. 128-153, rolul transferului e nesemnificativ, acesta fiind limitat de către principiile generale de procesare, indiferent de distanța tipologică dintre LN și L2. Teoria Procesabilității susține că ordinea achiziției în L2 e condiționată de o ierarhie fixă a procesabilității care determină dacă și în ce măsură transferul poate avea loc.

²³⁴ L. Newmark, D. Reibel, în *Necessity and sufficiency in language learning*, în „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 6, 1968, p. 145-164, subliniază similaritățile în ceea ce privește achiziția L1 și achiziția L2 și văd transferul mai degrabă ca o strategie comunicativă (prin care se depășește/ocolește o problemă de comunicare) decât ca o strategie de învățare (prin care se dezvoltă IL).

²³⁵ R. Major, *Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English*, în „Second Language Research”, 2, 1986, pp. 53-71 – studiul, făcut pe 53 de vorbitori de portugheză braziliană care învățau engleză ca L2, a demonstrat că erorile cauzate de transfer au fost mai puține decât cele legate de ordinea achiziției.

²³⁶ T. Odlin, *op. cit.*, în B. VanPatten, J. Lee (eds.), *op. cit.*, 1990, avansează ipoteza potrivit căreia cunoștințele metalingvistice pe care un vorbitor în L2 le are privind nivelul sintactic (în special datorită instrucției explicite primite în acest sens) împiedică transferul, în vreme ce în cazul celorlalte niveluri ale limbii, al discursului, de pildă, cunoștințele sunt mai degrabă implicite, iar transferul este facilitat (p. 109).

Factorii *sociolingvistici*, precum contextul social și relația dintre vorbitori și interlocutori, au și ei o influență asupra transferului. Odlin²³⁷ sugerează că, atunci când contextul cere un „stil îngrijit”, vorbitorii vor fi mai atenți la exprimare și vor încerca să diminueze influența transferului, în timp ce, atunci când e vorba de exprimare liberă, în mediile naturale, în interiorul unei comunități mai puțin preocupate de stil/de limbă și mai atente la sens, fenomenul transferului va fi mai productiv.

Un alt aspect frecvent discutat în literatura de specialitate referitor la transfer îl constituie caracteristica *marcat/nemarcant* (*marked/unmarked*) a anumitor forme/structuri lingvistice. Conceptul a apărut prima dată la Nicholas Trubetzkoy și Roman Jakobson în anii 1930 și a devenit, de atunci, foarte productiv în lingvistică, fiind preluat de structuralismul european, sintaxa chomskyană, pragmatica neogriceană, AL2 și de multe alte domenii de cercetare.²³⁸ În termeni generali, se poate spune că structurile marcate sunt structurile mai speciale în limbă, iar cele nemarcate sunt cele de bază. În GU, regulile-nucleu, la care se poate ajunge prin aplicarea principiilor universale înnăscute, reprezintă proprietățile nemarcate ale limbii, în timp ce regulile periferice sunt socotite a fi marcate, ele reflectând originea istorică a limbilor. În teoriile ce căutau universalile în limbă prin analiza tipologiilor lingvistice, trăsăturile prezente în toate limbile erau considerate nemarcate, iar cele specifice erau marcate. Referitor la transfer, s-a presupus că vorbitorii L2 transferă mai ușor formele nemarcate atunci când corespondentele lor în L1 sunt marcate și că dificultățile de transfer apar atunci când e vorba de formele marcate, în special atunci când corespondentele lor în L1 sunt nemarcate. Un studiu frecvent citat în acest sens este cel al lui Eckman²³⁹, în care autorul propune o alternativă mai complexă la IAC (*Ipoteza Analizei Contrastive*) și anume *Ipoteza Diferenței prin Marcare* (*The Markedness Differential Hypothesis*), potrivit căreia „zonele de dificultate pe care un vorbitor le întâmpină în achiziția unei limbi pot fi prevăzute pe baza unei comparații sistematice între gramaticile LN și L1 și relațiile de marcare din gramatica universală” (tr. n.)²⁴⁰. Eckman și-a bazat concluziile pe un studiu asupra perechii surd-sonor /t:d/ în cazul unor vorbitori de limba engleză ca L1, care învățau limba germană ca L2, și alții cu limba germană ca L1, care învățau engleza ca L2. În engleză, /t/ și /d/

²³⁷ T. Odlin, *op. cit.*, 1989 și T. Odlin, *op. cit.*, 1990.

²³⁸ M. Haspelmath, *Against markedness (and what to replace it with)*, în „Journal of Linguistics”, 42, 2006, p. 25-27.

²³⁹ F. R. Eckman, *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*, în „Language Learning”, 27/2, 1977, pp. 315-330.

²⁴⁰ F. R. Eckman, *op. cit.*, p. 321.

pot apărea în poziție inițială, mediană sau finală, în germană, /t/ și /d/ apar în poziție inițială și mediană, dar în poziție finală nu apare decât varianta surdă. Prin urmare, varianta sonoră în poziție finală în cazul englezei reprezintă o trăsătură lingvistică marcată, în timp ce variantele surd/sonor în pozițiile inițială și mediană constituie trăsături lingvistice nemarcate. Vorbitorii de germană ca L1 au dovedit dificultăți în achiziția trăsăturii sonore în poziție finală, în vreme ce vorbitorii de engleză ca L1 n-au avut nicio dificultate în asimilarea trăsăturii în discuție în germană ca L2. Așadar, atunci când trăsăturile sunt marcate în ambele limbi, nu este vizibilă nicio urmă a transferului, iar atunci când poziția din L1 este nemarcată, iar cea din L2 marcată, dificultățile de transfer sunt evidente. Totuși, și în cazul acestui factor (*markedness*) privind apariția transferului, studiile s-au axat mai degrabă pe trăsăturile fonologice, celelalte niveluri ale limbii fiind mai mult sau mai puțin neglijate. Deși suntem de părere că la nivel teoretic conceptul este atrăgător și că o cercetare riguroasă a acestuia ar putea explica într-un mod coerent transferul lingvistic, în ceea ce privește analiza concretă a IL vorbitorilor, lucrurile nu stau la fel. Considerăm conceptul mult prea vag și larg²⁴¹ în același timp pentru a putea fi operațional și, de aceea, cercetarea noastră este fundamentată pe metodele tradiționale de analiză, preocupându-se mai puțin de acest aspect.

Un alt factor despre care se spune că influențează transferul lingvistic este „distanța” dintre limbi și, mai recent, *percepția vorbitorilor asupra distanței dintre LN și L2*²⁴². De asemenea, s-a discutat în literatura de specialitate și influența pe care ar putea-o avea asupra transferului stadiul de dezvoltare în achiziția L2. *Există niveluri unde transferul e mai productiv?* sau *Care e relația dintre ordinea naturală a achiziției L2 și transfer?* constituie întrebări la care nu s-au găsit încă răspunsuri satisfăcătoare.

Având în vedere toate aceste aspecte cu privire la transferul lingvistic, perspectiva abordată de noi în cercetarea de față este una cât

²⁴¹ În M. Haspemath, *op. cit.*, se identifică 12 sensuri ale termenului și 6 roluri ale acestuia, oferindu-se, pentru fiecare caz, variante de termeni mai specifici cu care să se înlocuiască termenul în discuție. De altfel, și E. Kellerman, *Towards a characterization of strategies of transfer in second language learning*, în „Interlanguage Studies Bulletin”, 2, 1977, pp. 58-145, sugerează că termenul este destul de vag prin propunerea de a-l defini nu în relație cu vreo teorie lingvistică (GU, tipologia limbilor), ci prin raportare la percepția vorbitorilor nativi asupra structurilor și a formelor din LN.

²⁴² Ideea este propusă de Kellerman, *op. cit.*, 1977, în faimosul *studiu breken*, în care a comparat rezultatele obținute în urma evaluărilor vorbitorilor de olandeză ca L1 privind transferabilitatea contextelor în care era folosit *breken* din L1 în germană (o limbă apropiată de olandeză) și din L1 în engleză (o limbă mai puțin apropiată de olandeză decât germana).

se poate de cuprinzătoare pentru nivelul în discuție (A1). Transferul este urmărit la nivel lexical, morfologic, sintactic și discursiv (pragmatic) prin metode tradiționale precum AE, AC și, chiar dacă mai rar, prin unele mai controversate, ca IDM (*Ipoteza Diferenței prin Marcare*). Chiar dacă la modul practic diferențierea *transfer ca strategie de învățare – transfer ca strategie comunicativă*²⁴³ ridică unele probleme, identificăm, pe de o parte, manifestările transferului precum interferențele la nivel morfosintactic, utilizarea excesivă și transferul formulărilor fixe (la nivel pragmatic și sociolingvistic) drept urme ale transferului ca strategie de învățare, iar, pe de altă parte, traducerile literale, amestecul sau schimbarea codurilor (*code-switching* și *code-mixing*) drept dovezi ale transferului ca strategie comunicativă²⁴⁴.

3.4. Inputul și rolul lui în AL2

Am arătat că toate teoriile achiziției L2 prezentate mai devreme, în capitol al doilea, luau în considerare, într-o măsură mai mare sau mai mică, rolul inputului. Astfel, teoriile behavioriste vedeau o relație simplă și directă între input și output (stimul-răspuns), fără a acorda prea mare importanță proceselor antrenate în mintea vorbitorului. Acesta primește inputul, îl imită, primește apoi, la modul ideal, feedback pe output și învață astfel L2. În teoriile mentaliste (cognitive și generative), inputul este esențial în AL2, dar nu este suficient, el fiind doar factorul declanșator al proceselor mentale generale sau specifice (mecanismul înăscut de însușire a limbajului) responsabile de învățarea L2. În teoriile sociale, după cum se știe, interacțiunea verbală are o importanță majoră în achiziția LT.

La ce tip de input sunt expuși vorbitorii nonnativi? Cum este outputul influențat de către input? Este frecvența cu care apar anumite structuri în input un factor în ordinea achiziției structurilor în L2? Acestea sunt câteva dintre întrebările la care studiile din ultimele decenii au încercat să răspundă. Ferguson²⁴⁵ propune varianta vorbire pentru străini (foreigner talk) pentru a defini și a caracteriza inputul la care sunt expuși vorbitorii

²⁴³ Corder, de pildă, în S. P. Corder, *A role of the mother tongue*, în S. Gass, L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, 1983, Rowley, Mass., Newbury House, p. 92, vede în transfer un fenomen care ține de performanță, nu de structura limbii, o strategie comunicativă pe care o numește împrumut (*borrowing*).

²⁴⁴ L. I. Vasiu, *Considerations on conversational competence. The case of Romanian as a foreign language (RFL), level A1*, în „Studia UBB Philologia”, LXII, 2, 2017, pp. 153-166.

²⁴⁵ C. Ferguson, *Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins*, în D. Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, 1971, Cambridge, Cambridge University Press.

nonnativi, evidențiind faptul că, din punctul de vedere al gramaticalității, vorbirea pentru străini seamănă cu limbile pidgin: se pot observa omisiuni (ale flectivelor, ale cuvintelor funcționale), adăugări redundante (pronume, de pildă, pentru facilitarea înțelegerii: *M-a văzut PE MINE.*), reordonarea constituenților enunțurilor etc. În spațiul românesc, termenul corespondent este acela de *microlimbă (ML)*, pe care Platon îl propune pentru „a defini seria de micro sisteme lingvistice elaborate de către locutorul nativ în timpul comunicării exolingve, reprezentând niște variante «reduse» în diferite grade ale LN, ce se configurează în funcție de stadiile parcurse de interlocutorul nonnativ în însușirea limbii sale materne”²⁴⁶. Totuși, despre inputul pe care vorbitorul nonnativ îl primește din partea altor vorbitori nonnativi aflați sau nu în același stadiu de achiziție a L2 nu se vorbește în literatura românească. În literatura anglofonă, în schimb, s-a propus termenul de *vorbire în interlimbă (interlanguage talk)*, ca o limbă asemănătoare cu cea pentru străini (ML), doar că mult mai puțin gramaticală și adesea deficitară din punct de vedere sociolingvistic și pragmatic.

În contextul acestei discuții despre input, nu putem să nu menționăm din nou *Ipoteza Inputului Comprehensibil* enunțată de Krashen²⁴⁷, potrivit căreia vorbitorii progresează natural în achiziția L2 prin procesarea inputului care conține structuri puțin peste nivelul lor de competență într-un moment anume, iar comprehensiunea poate avea loc, pe de o parte, datorită disponibilității vorbitorilor de a primi inputul, pe de alta, datorită indiciilor lingvistice și extralingvistice pe care vorbitorii le folosesc în simplificarea inputului. În această viziune, outputul (= producerea) este privit ca rezultatul achiziției, nu drept cauza acesteia.

O perspectivă diferită este cea adoptată de Swain (v. *supra*, 2.2.5)²⁴⁸, care avansează ipoteza *outputului comprehensibil*. Autoarea susține ideea că producerea este esențială în achiziție, nu rezultatul acesteia. Atunci când vorbitorii au blocaje comunicative, ei sunt forțați să-și prelucreză outputul pentru a-l face mai precis, mai coerent sau mai adecvat situației de comunicare.

Considerăm valide ambele ipoteze prezentate mai sus și intuim că atât inputul comprehensibil, cât și outputul comprehensibil joacă roluri la fel de importante în achiziția L2. Totuși, acest aspect ne interesează mai

²⁴⁶ E. Platon, *op. cit.*, 2016, p. 642.

²⁴⁷ S. Krashen, *op. cit.*, 1981.

²⁴⁸ M. Swain, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, în S. Gass, C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 1985, Rowley, Mass., Newbury House.

puțin în contextul prezentului studiu. În cercetarea noastră, rolul inputului în achiziția L2 este mai puțin relevant decât rolul acestuia în performanța de la un moment dat. Așadar, în analiza producțiilor orale ale vorbitorilor de limba română ca L2, am ținut cont doar de acest aspect, ignorând situațiile în care vorbitorul preia întocmai în discursul lui fragmentele corecte din microlimba examinatorului sau din interlimba altui vorbitor nonnativ, dar analizând situațiile în care se preiau secvențe incorecte sau într-o formă care se cere schimbată pentru integrarea ei în noul context.

3.5. Ordinea achiziției trăsăturilor lingvistice

Cu toate că în literatura străină de specialitate privind AL1 ipotezele, studiile și teoriile privind ordinea în care are loc achiziția morfemelor și a structurilor gramaticale în LN sunt numeroase²⁴⁹, în ceea ce privește limba română, preocupările în acest domeniu sunt mai recente și, deci, mai reduse ca număr²⁵⁰. În perioada 1960-1970, două viziuni erau în competiție: perspectiva *behavioristă*, potrivit căreia limba lua naștere prin imitație/reproducere și feedback (teoria stimul-răspuns), și perspectiva *mentalistă*, care susținea că inputul nu este suficient pentru dezvoltarea limbajului, întrucât copiii nu primesc suficient feedback negativ și, atunci când îl primesc, sunt prea puțin influențați de acesta²⁵¹ pentru a se putea explica enunțurile creative ale acestora și, prin urmare, trebuia să existe un mecanism intern înnăscut care să ajute la/să fie responsabil de însușirea limbii. Sigur, perspectiva mentalistă a câștigat ușor teren, iar azi, așa cum am arătat deja (v. *supra*, 2.2), „competiția” are

²⁴⁹ A se vedea, de exemplu, unul dintre cele mai citate titluri în acest sens, de la care pornesc majoritatea studiilor recente, R. Brown, *op. cit.*, 1973.

²⁵⁰ De pildă, L. Avram are câteva studii interesante pe achiziția cliticelor în acuzativ (L. Avram, M. Coene, A. Sevcenco, *Theoretical implications of children's early production of Romanian Accusative clitics*, în „Lingua”, 161, 2015, pp. 48-66.), pe construcțiile relative (A. Sevcenco, L. Avram, I. Stoicescu, *Subject and direct object relative clause production in child Romanian*, în L. Avram, I. Stoicescu (eds.), *Topics in Language Acquisition and Language Learning in a Romanian Context. Selected Papers from Bucharest Colloquim of Language Acquisition (BUCLA)*, 15-16 December 2011, 2013, pp. 51-85, Bucharest, Editura Universității din București, disponibil și pe http://www.unibuc.ro/prof/avram_l/docs/2013/iul/29_22_38_21BUCLA_Sevcenco_et_al.pdf) etc. Mai recent, și Ș. L. Tărau, *Children's acquisition on functional categories in L1*, în I. Boldea (ed.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, 2016, Arhipelag XXI, Târgu Mureș.

²⁵¹ Celebru în acest sens este experimentul Bristol, 1985: Mother: *No, say "nobody likes me."*/Child: *Nobody don't like me.*/Mother: *No, say "nobody likes me."*/Child: *Nobody don't like me.*/Mother: *Now, listen carefully, say "nobody likes me."*/Child: *Oh, nobody don't likes me."*

Sau, din spațiul românesc: Copilul: *Mă dai măsuta?*/Mama: *Nu „mă dai măsuta”. Îmi dai măsuta.*/Copilul: *Mă dai măsuta?*/Mama: *Încearcă să zici „îmi”.*/Copilul: *Îmi.*/Mama: *Îmi dai măsuta.*/Copilul: *Mă dai măsuta.* (din Ș. L. Tărau, *op. cit.*, 2016.

loc mai degrabă între teoriile nativiste (Gramatica Universală) și teoriile cognitiviste (Modelul Competițional, despre care am vorbit în capitolul anterior – v. *supra*, 2.2.4), ambele de factură mentalistă, deci recunoscând necesitatea existenței unei capacități înnăscute pentru însușirea unei limbi, însă prima susținând natura specială a acestei capacități²⁵², iar a doua atribuind învățarea limbii unor procese de natură generală.

Indiferent de viziune, un fapt asupra căruia s-au pus de acord majoritatea specialiștilor este acela că există mai multe etape în dezvoltarea limbajului (de pildă, perioada de tăcere – *the silent period*, perioada folosirii formulelor memorate, perioada simplificării structurale și semantice etc.), dar și o anumită ordine în achiziția elementelor limbii, precum și etape diferite în însușirea acestora (o ordine a achiziției morfemelor, a achiziției modurilor în care se exprimă negația etc.). Faptul că există anumite etape și în achiziția L2 este, de asemenea, general acceptat (Modelul Multidimensional, Principiile Operaționale – prezentate mai sus (v. *supra*, 2.2.4), bazate pe studii empirice longitudinale și în sincronie). Firesc, s-a ridicat întrebarea dacă etapele din achiziția L1 corespund etapelor din AL2. S-a născut astfel ipoteza identității achiziției L1/L2, datorită asemănării revelate de studii privind existența, în perioada de început a însușirii unei L2, a acelorași etape de dezvoltare ca în perioada timpurie de achiziție L1²⁵³.

Referitor la etapa de tăcere, de pildă, S. Krashen²⁵⁴ o vedea firească și necesară în primul stadiu al achiziției L2, în care vorbitorul nonnativ își formează competența prin receptare, producerea reprezentând dovada că achiziția a avut loc. Totuși, s-a evidențiat că există vorbitori nonnativi care trec prin această perioadă de liniște și vorbitori care nu trec prin ea, în timp ce, în cazul copiilor care își însușesc L1, ea nu poate fi evitată. Saville-Troike²⁵⁵ explică acest lucru prin diferența, în ceea ce privește nonnativii adulți, între vorbitorii orientați înspre exterior/ceilalți (*other-directed*) și vorbitorii orientați înspre interior (*inner-directed*), perioada de tăcere fiind specifică doar celui de-al doilea tip de vorbitori.

²⁵² Este vorba despre existența unui mecanism înnăscut de însușire a limbajului (LAD = Language Aquisition Device, Chomsky).

²⁵³ Totuși, natura acestui progres în AL2 nu este la fel de bine definită ca în cazul AL1, probabil datorită faptului că vorbitorii nonnativi adulți (în L2) posedă capacități de procesare mai dezvoltate (adesea se pot observa în același discurs enunțuri simplificate alături de enunțuri complexe, de pildă).

²⁵⁴ A se vedea, mai sus, *ipoteza inputului comprehensibil*, la S. Krashen, *op. cit.*, 1982.

²⁵⁵ M. Saville-Troike, *Private speech: evidence for second language learning strategies during the "silent period"*, în „Journal of Child Language”, 15, 1988, pp. 567-590.

Perioada folosirii formulelor²⁵⁶, memorate ca un întreg neanalizabil, la fel, este evidentă și în AL1, și în AL2. Krashen și Scarcella²⁵⁷ diferențiază între *deprinderi (routines)* – „structuri sau enunțuri întregi memorate ca un tot unitar” (tr. n.), fără a se acorda atenție elementelor constitutive (de exemplu *Ce mai faci?*) și *tipare (patterns)*, „în parte memorate, în parte creative”²⁵⁸, servind drept cadre propoziționale, cu loc liber care poate fi umplut de un element lexical sau de o combinație de elemente lexicale (de exemplu, *Aș dori... + o salată/o pizza/o sticlă de apă* etc.). Cei doi susțin că există, în funcție de aceste două categorii, trei viziuni asupra limbajului: una potrivit căreia deprinderile evoluează în tipare și formează limba, alta, conform căreia deprinderile evoluează în tipare în timp ce se dezvoltă și procesele de construcție creativă și cea de-a treia, care susține că deprinderile evoluează în tipare, iar tiparele evoluează, la rândul lor, în construcțiile creative care caracterizează limba „matură”. Krashen și Scarcella adoptă și încearcă să valideze a doua perspectivă conform căreia limba, în deplinătatea ei, este constituită atât din formule memorate (deprinderi transformate în tipare), cât și din construcții inovative. În plus, Dechert²⁵⁹ evidențiază utilitatea acestor formule, atât în cazul vorbitorilor nativi, cât și în al celor nonnativi, întrucât ele au și o funcție psiholingvistică în producerea mesajului oral, servind ca „insule de siguranță” (*islands of reliability*).

În etapa de simplificare structurală (omisiunea desinențelor, a articolelor, a verbelor auxiliare etc.) și semantică (omisiunea unor morfeme lexicale), vorbitorii produc enunțuri asemănătoare cu cele din limbile pidgin. În studiile de caz ale unor cercetători precum Pinemann²⁶⁰, Ellis²⁶¹ și mulți alții, se pot găsi exemple de astfel de simplificări pentru limba engleză și limba germană ca L2. Tot în această perioadă este frecventă generalizarea excesivă (*overgeneralization*), regularizarea excesivă (*overregularization*) sau neregularizarea (*irregularization*).

²⁵⁶ O idee general validată în AL1 este aceea că, înainte sau în timpul perioadei folosirii formulelor, copiii trec prin stadiul în care apelează la *holofrază*, enunțuri formate dintr-un cuvânt care funcționează ca o propoziție. Considerăm că acest lucru se întâmplă și în cazul AL2, exemplele de holofrază fiind destul de frecvente în perioada inițială de achiziție: *Costă...?* pentru *Cât costă?*, *Cald!* pentru *Este cald*. etc.

²⁵⁷ S. Krashen, R. Scarcella, *On Routines and Patterns in Language Acquisition*, în „Language Learning”, 28/2, 1978.

²⁵⁸ S. Krashen, R. Scarcella, *op. cit.*, 1978, pp. 283-284.

²⁵⁹ H. Dechert, *How a story is done in a second language*, în C. Færch, G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, 1983, London, Longman.

²⁶⁰ M. Pinemann, *The second language acquisition of immigrant children*, în S. Felix (ed.), *Second Language Development: Trends and Issues*, 1980, Tübingen, Gunter Narr.

²⁶¹ R. Ellis, *Classroom Second Language Development*, 1984, Oxford, Pergamon.

Bunăoară, în achiziția limbii engleze ca L1, se argumentează că cei mici extrag din input niște forme de trecut (*past simple*) neregulate, pe care le stochează în lexiconul lor ca atare și le folosesc corect inițial. Mai târziu, tot cu ajutorul inputului, se însușește regula pentru participiile regulate (*-ed*), iar aceasta se extinde și la cele neregulate (*goed, gived*). Apoi, după ce se conștientizează existența formelor neregulate, și acestea formate după niște tipare, se extinde tiparul și la formele regulate, pentru ca în final să se ajungă la folosirea lor corectă²⁶². S-a demonstrat, așadar, că, în stadiul acesta „creativ” al achiziției, trăsăturile lingvistice se însușesc într-o anumită ordine și respectând anumite etape. Începând cu anii ‘70, au abundat studiile privind ordinea achiziției morfemelor, a construcțiilor/enunțurilor negative, a construcțiilor relative, a ordinii cuvintelor, de pildă, în engleză și germană ca L2, în principal²⁶³. Unele dintre ele au relevat faptul că ordinea în care se achiziționează anumite trăsături în L1 este similară cu ordinea în care acestea se însușesc în L2, idee ce a dus la reconsiderarea rolului transferului în AL2²⁶⁴. După știința noastră, la momentul actual, nu există studii empirice privind ordinea achiziției trăsăturilor lingvistice în româna ca L2, iar cercetările privind achiziția limbii române ca L1 sunt limitate ca număr și ca arie de investigare²⁶⁵. Prin urmare, rezultatele prezentului studiu pot servi ca punct de plecare în analiza ordinii de achiziție a trăsăturilor lingvistice în învățarea românei ca L2, dar și ca termen de comparație pentru descoperirile privind ordinea achiziție în româna ca L1.

În ceea ce privește metodele cantitative și calitative folosite pentru studiul ordinii achiziției trăsăturilor lingvistice în L1, dar și, mai recent, în L2, acestea variază, în funcție de modul în care este înțeleasă *achiziția* (ca apariție inițială²⁶⁶, ca frecvență de apariție, ca folosire corectă în toate cazurile, ca folosire corectă în majoritatea cazurilor etc.), de la AE în studii longitudinale/diacronice (interesează cum se schimbă erorile în

²⁶² A se vedea, pentru o explicație detaliată a acestor procese, L. Avram, *An introduction to language acquisition from a generative perspective*, 2002, București, Editura Univers, accesibilă pe <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/avram/cuprins.htm>.

²⁶³ Spre exemplu, V. Cook, *The comparison of language developmet in native children and foreign adults*, în „International Review of Applied Linguistics”, 11, 1973, pp. 13-28 sau J. Schachter, *op. cit.*, 1974.

²⁶⁴ A se vedea, în acest sens, același studiu extrem de frecvent citat, al H. Dulay și M. Burt, *op. cit.*, 1973 – se concluzionează că doar 3% dintre erorile identificate se datorează transferului din L1.

²⁶⁵ Am exemplificat mai devreme cu studiile L. Avram (achiziția cliticelor în acuzativ, a construcțiilor relative etc.) și al Ș. L. Tărașu (achiziția cazurilor acuzativ și dativ).

²⁶⁶ B. North, *op. cit.*, 2000, susține ipoteza că stadiile în achiziția L2 diferă prin trăsăturile lingvistice noi apărute în fiecare etapă, nu prin corectitudinea cu care acestea sunt utilizate – diferența de la un nivel la cel superior constând, așadar, în schimbarea calitativă în performanță (p. 81).

producțiile vorbitorilor de-a lungul timpului²⁶⁷) sau analiza primelor ocurențe (interesează când apare prima dată o anumită trăsătură lingvistică în producția vorbitorului), până la metodele mai complicate, de tipul analizei ocaziilor obligatorii, descrisă în detaliu de Brown²⁶⁸ (se identifică, în mostre de producții autentice, ocaziile de folosire a unei anumite trăsături lingvistice și se calculează procentul în care trăsătura respectivă a fost folosită corect – dacă procentul este mare - 80/90%, trăsătura se consideră însușită), sau al metodei gradării asociative (*implicational scaling*) descrise de Hatch și Farhady²⁶⁹.

În mod cert, ipotezele legate de ordinea achiziției trăsăturilor lingvistice sunt numeroase, iar metodele de analiză, la fel. Nu ne propunem aici să validăm vreuna dintre ele, scopul nostru fiind mai degrabă unul descriptiv-didactic, acela de a defini *interlimba-nucleu* la nivel A1, luând în considerare toate aspectele menționate anterior.

O idee interesantă o reprezintă concluzia studiului realizat de Dulay și Burt²⁷⁰, anume că profesorii de L2 ar trebui să se concentreze pe alte aspecte în predare, și nu pe gramatică, fiindcă aceasta e însușită în mod natural de către studenții nonnativi, într-o ordine predeterminată (genetic determinată). Pinemann²⁷¹ propune o variantă similară: vorbitorii nonnativi își pot însuși o anumită trăsătură lingvistică în momentul predării ei dacă și numai dacă, referitor la etapele naturale de achiziție, s-a atins stadiul anterior necesar însușirii trăsăturii respective. Ne-am oprit împreună mai devreme asupra teoriei inputului comprehensibil a lui Krashen²⁷², teorie care vine în sprijinul ideii opuse, și anume că predarea poate influența procesul achiziției, sugerând că selectarea corectă a inputului comprehensibil ($i+1$ ²⁷³) de către profesor facilitează achiziția și ghidează progresul ei. Ținând cont de faptul că producțiile pe care ne bazăm analiza aparțin unor studenți (deci unor persoane instruite în româna ca L2²⁷⁴), vom încerca să identificăm și

²⁶⁷ H. Dulay, M. Burt, în *op. cit.*, 1973, sugerează că ordinea în care anumite trăsături apar exprimate corect corespunde ordinii achiziției lor.

²⁶⁸ R. Brown, *op. cit.*, 1973.

²⁶⁹ E. Hatch, H. Farhady, *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, 1982, Rowley, Mass., Newbury House (cap. 14).

²⁷⁰ H. Dulay, M. Burt, *op. cit.*, 1973.

²⁷¹ M. Pineman, *op. cit.*, 1984.

²⁷² S. Krashen, *op. cit.*, 1981.

²⁷³ Reamintim că inputul comprehensibil reprezintă, după Krashen, inputul care este/ poate fi înțeles cu ajutorul contextului lingvistic și al contextului comunicativ și care conține și un element de noutate, pe care vorbitorul nonnativ îl internalizează ($i+1$).

²⁷⁴ Studiile privind ordinea achiziției trăsăturilor lingvistice în L2 s-au făcut, în general, pe subiecți care învățau limba în mediul natural, nu în mod organizat, într-un mediu educațional.

situațiile în care o anumită trăsătură nu e însușită, posibil ca urmare a nerespectării unei ordini naturale a achiziției în procesul de predare.

Discutând despre importanța pe care ar trebui să o aibă descoperirile privind ordinea achiziției în procesul de predare a L2, V. Cook²⁷⁵ propune patru perspective diferite:

1. Ignorarea, în predare, a acelor trăsături gramaticale despre care s-a demonstrat că se însușesc într-o ordine predeterminată și concentrarea pe alte aspecte gramaticale (și nu numai) ale L2.

2. Urmarea cu strictețe, în procesul de predare, a ordinii predeterminate a achiziției.

3. Predarea inversă – debutul procesului de predare cu etapa cea mai avansată din procesul de însușire a unei anumite trăsături gramaticale: studenții vor completa oricum natural golurile.

4. Ignorarea completă a trăsăturilor gramaticale și insistarea pe alte aspecte în predare.

După părerea noastră, dacă ar exista și pentru limba română studii care să releve o ordine naturală a achiziției, ar trebui ca acestea să nu fie ignorate și, mai mult, să ghideze conceperea materialelor didactice. Din nefericire însă, astfel de studii sunt încă insuficiente și, tocmai de aceea, cercetarea de față se dorește a fi un stimul pentru viitoare cercetări și în direcția aceasta.

Un alt aspect legat de ordinea achiziției care merită câteva observații este achiziția lexicului. Aici, lucrurile sunt diferite față de achiziția gramaticii, chiar și în L1, însă, și în acest caz, cele două perspective mentaliste se întâlnesc, recunoscând importanța mai mare a inputului decât a factorilor interni. Chomsky²⁷⁶, de pildă, argumentează că achiziția gramaticii este un proces diferit de achiziția lexicului și admite posibilitatea ca cea de-a doua să nu reprezinte o parte a capacității lingvistice înnăscute, întrucât, spune el, spre deosebire de achiziția gramaticii, achiziția vocabularului nu e niciodată completă, nu e egală la toți vorbitorii și e ghidată de principii din *E-limbă* (*E(xternal)-language*). Nu vom intra în detalii referitor la acest aspect, deoarece analiza lexicului din IL în studiul nostru se reduce la identificarea celor mai folosite verbe și adjective, a contextelor de apariție a acestora (colocațiile și concordanțele²⁷⁷), a situațiilor de utilizare inadecvată a cuvintelor în

²⁷⁵ V. Cook, *op. cit.*, 2008, pp. 37-38.

²⁷⁶ N. Chomsky, *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, Cambridge, 1988, Mass., MIT Press.

²⁷⁷ Colocațiile reprezintă coocurența sistematică a anumitor cuvinte, iar concordanțele constituie contextul lingvistic imediat al unui cuvânt.

context, de transfer lexical sau de evitare a unor cuvinte necunoscute prin aproximare, circumlocuție etc. (strategii comunicative – v. *infra*, 3.6).

3.6. Cadrul analizei

Considerăm că descrierea IL vorbite ținând cont de aspectele evidențiate mai sus poate oferi informații importante despre competența comunicativă a vorbitorilor de RLS la nivel A1. Cu toate că suntem de părere că limba vorbită, fiind spontană, relevă mai bine procesele implicate în achiziția L2, nu vom susține că numai pe baza analizei unui corpus format din producții orale ale vorbitorilor nonnativi se pot trage concluzii general valabile privind competența acestora. Vedem în descrierea noastră doar o fațetă a competenței, care trebuie alăturată altor descrieri rezultate în urma analizelor celorlalte tipuri de performanță pentru o imagine completă. Prin urmare, perspectiva adoptată este una mai degrabă de factură cognitivistă, întrucât nu separăm complet competența de performanță. De asemenea, nu ne limităm la punctul de vedere al teoriilor lingvistice interesate doar de achiziția gramaticii în L2, ci analizăm interlimba pe mai multe aspecte, după modelul comunicativ al lui Bachman (și al celui adoptat în *CECR*): cunoștințele lingvistice (la nivel morfosintactic, lexical, dar și pragmatic și sociolingvistic) și competența strategică.

Pentru analiza IL din punct de vedere morfosintactic, am selectat trei paliere: investigarea erorilor, a structurilor corecte și a greșelilor. Se cuvine să facem o precizare în acest moment. Deși suntem conștienți de limitările AE (ignorarea unor fenomene ca evitarea, concentrarea pe ceea ce nu poate face vorbitorul, oferirea unei imagini sintactice a achiziției L2 etc.²⁷⁸), suntem de acord cu S. Granger²⁷⁹, care subliniază:

„AE provoacă adesea reacții negative: e resimțită ca un pas înapoi, o revenire la metodele tradiționale, în care erorile erau considerate un aspect complet negativ al limbii vorbitorului nonnativ. Totuși, analiza erorilor vorbitorilor nonnativi nu reprezintă un demers negativ, ci, din contră, este un aspect-cheie al procesului care contribuie la înțelegerea dezvoltării IL și care trebuie văzut drept esențial într-un cadru teoretic pedagogic.” (tr. n.)

Prin urmare, deși e considerată depășită de către unii specialiști, această metodă ocupă un rol central în analiza noastră, tocmai datorită aspectelor deosebit de importante pe care le relevă despre IL vorbitorilor.

²⁷⁸ L. Borin, R. Prütz, *New wine in old skins? A corpus investigation of L1 syntactic transfer in learner language*, în M. Callies, S. Götz (eds.), *Learner Corpora in Language Testing and Assessment*, 2015, John Benjamins Publishing Company, p. 70.

²⁷⁹ S. Granger, *A bird's eye view on learner corpus research*, în S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 2000, p. 14.

Totuși, așa cum precizam mai devreme, ea e completată de alte metode de analiză și, în plus față de modul în care era utilizată această metodă în anii '70, acum AE se concentrează și pe context și co-text.

Revenind la analiza noastră, în identificarea greșelilor, pe care le-am văzut drept erori de performanță, am pornit de la definiția dată de Corder acestora: rezultatul neaplicării din varii motive a unei reguli cunoscute. Așadar, am urmărit situațiile în care vorbitorii s-au autocorectat cu succes („Ăăă... eu locuiește... locuiesc pe strada Viilor”) și le-am comparat cu situațiile în care aceștia au folosit greșit aceeași structură (dacă au existat astfel de situații), pentru a stabili dacă într-adevăr este vorba despre o greșeală, și nu despre o eroare. De asemenea, am înregistrat autocorectările nereușite („Copiii, copiii beau, bea, copiii bea... suc de potoca.... Suc de potocale.”), dar pe acestea le-am inclus de la bun început în categoria erorilor și, mai mult, putem spune, în categoria erorilor intralingvistice, ele reflectând adesea, prin variantele succesive produse, și procesul mental care stă în spatele lor (regularizare excesivă, de pildă). AE a urmat trei dintre pașii propuși de Corder: identificare, descriere, explicare (nu și evaluare însă, întrucât nu am descoperit un criteriu suficient de clar și de imparțial pentru *judicarea* erorilor, gradul de iritabilitate sau de inteligibilitate fiind propuneri mult prea subiective, din punctul nostru de vedere). Au fost înregistrate și erorile ascunse (*covert errors*), de tipul dezacordului paradigmatic²⁸⁰ (în cazul pronumelui), iar în descrierea tipurilor de erori am ales o variantă care se bazează pe morfosintaxă, vizând partea de vorbire/clasa gramaticală la nivelul căreia are loc eroarea (adjectiv, substantiv, pronume, verb etc.) cu categoria gramaticală afectată (timp, mod, gen, număr, persoană etc.) în diverse contexte (funcții sintactice). Mai mult, am ținut cont și de strategia generală de la baza erorii (omisiune, adăugare, substituție, topică).

Sigur, în etapele de identificare și descriere efectivă a erorilor, am avut în vedere ceea ce a fost predat până la momentul în care s-au colectat mostrele de producții orale analizate, syllabusul și *Descrierea minimală a limbii române* pentru nivelul A1, în funcție de care am delimitat câteva „zone de interes”, pe care le prezentăm puțin mai jos²⁸¹. Menționăm că, în

²⁸⁰ A se vedea, pentru acordul gramatical în ceea ce privește distincția *sintagmatic (in praesentia)* – *paradigmatic (in absentia)*, G. Gruică, *Acordul în limba română*, 1981, București, p. 18.

²⁸¹ În delimitarea zonelor de analiză, am avut în vedere terminologia folosită în *GALR, Gramatica limbii române*, vol. I *Cuvântul*, vol. II *Enunțul*, 2005, Editura Academiei Române, București, G. G. Neamțu, *Studii și articole gramaticale*, 2014a, Editura Napoca Nova, Cluj-Napoca, G. G. Neamțu, *Teoria și practica analizei gramaticale. Distincții și... distincții*, 1999, Editura Excelsior, Cluj-Napoca și, mai puțin, *GBLR, Gramatica de bază a limbii române*, 2010, Grupul Editorial Univers Enciclopedic Gold, București.

identificarea structurilor corecte, am ținut seama de aceleași aspecte. Prin urmare, toate erorile sunt raportate la situațiile în care trăsăturile lingvistice analizate au fost folosite corect, pentru a se putea trage concluzii valide privind IL studenților nonnativi la nivelul A1.

În ceea ce privește *substantivul*, am avut în vedere toate cele patru categorii gramaticale ale acestuia²⁸². Referitor la număr, am identificat erori care constau în adăugarea unei desinențe greșite (desinență străină – plural prin contaminare: *cameras*, desinență de plural specifică altor membri ai genului: *pați* (pentru *paturî*), desinență de plural greșită din paradigma pentru același gen: *mașine* (pentru *mașini*)), în formarea pluralului fără alternanțele vocalice sau consonantice din radicalul cuvântului (*fate* pentru *fete*, *mase* pentru *mese*), în folosirea formei de singular atunci când contextul cere plural (*mulți copil*, *doi copil*). Cazul a fost investigat doar pentru formele de genitiv-dativ ale substantivelor proprii cu funcția sintactică de atribut substantival genitival (genitivul posesiv: *ziua Mariei*) sau de complement indirect (în enunțuri care includ verbul *a-i plăcea*). În ceea ce privește categoria determinării, analiza s-a concentrat pe identificarea situațiilor în care se folosește un flectiv greșit, din paradigma altui membru al genului (*cartul* pentru *cartea*, *o bărbat* pentru un *bărbat*), a celor în care substantivul nu este determinat²⁸³ în funcția de subiect (*Bărbat mănâncă.*) sau de complement direct (*Bărbatul cumpără carte.*), când substantivul nu este determinat definit în funcția de circumstanțial instrumental (*Merg la școală cu autobuz.*), în cea de circumstanțial sociativ (fiind, în același timp, termen regent într-o

²⁸² Numărul de categorii gramaticale ale substantivului a reprezentat și reprezintă încă un subiect destul de controversat printre specialiști, mai cu seamă din cauza *determinării*. Segmentele de expresie *-a*, *-i*, *-le*, *un*, *o* etc. sunt considerate morfeme ale determinării (V. Guțu Romalo, *Articolul și categoria determinării în limba română actuală*, în „Elemente de lingvistică structurală”, 1967, Editura Științifică, București, pp. 225-237 sau *GALR*, vol. I *Cuvântul*, p. 63: „Categoriile gramaticale ale substantivului sunt: genul, numărul, cazul și determinarea”) sau „cuvinte fără sens lexical, care aparțin clasei determinanților” (*GBLR*, p. 86). Problema aceasta ne interesează mai puțin în contextul analizei noastre, iar în descrierea erorilor am văzut determinarea drept categorie gramaticală a substantivului, alături de gen, număr și caz.

²⁸³ Din nou, pentru obiectivul analizei noastre, nu considerăm relevantă discuția privind numărul membrilor categoriei determinării. (A se vedea, de exemplu, G. G. Neamțu, *Observații pe marginea conceptului de „articol” și „determinare”*, în G. G. Neamțu, *op. cit.*, 2014, p. 270-281: „Categoria determinării este binară, funcționează prin doi membri (determinat definit – determinat nedefinit) și are ca morfeme articolul hotărât și articolul nehotărât, calitate în care ele sunt morfeme ale determinării (definite, respective, nedefinite).” (p. 273) și, pe de cealaltă parte, *GALR*, vol. I *Cuvântul*, care susține *articularea* Ø a substantivului (p. 73).) Aici ne interesează propriu-zis folosirea substantivului determinat definit sau nedefinit, precum și a substantivului nedeterminat în anumite contexte care impun sau nu determinarea.

sintagmă posesivă²⁸⁴ – *Joc fotbal cu prieteni mei*.) sau în cea de circumstanțial cu prepoziție, urmat de un determinant (*Mergem în sală 150.*) și când substantivul e determinat definit în contexte care cer nedeterminarea (*mulți **banii***). Referitor la gen, acesta fiind o categorie fixă, dată prin semantica substantivului, nu am stabilit tipuri de erori specifice, ci am considerat că erorile legate de această categorie se reflectă în unele erori privind determinarea (alegerea greșită a flectivului: *cartul*) sau numărul, în acordul numeralului cu valoare adjectivală (*doi băi*)²⁸⁵.

La clasa *adjectivalului* am urmărit flexiunea în gen și număr a adjectivului calificativ, în contexte în care adjectivul avea funcția sintactică de nume predicativ (*Vremea este frumos.*), și la adjective calificative, pronominale nehotărâte, posesive cu funcția sintactică de atribut adjectival (*O fată frumos face cumpărături./Multe băieți dansează./Familia meu este mare.*). De asemenea, ne-au interesat erorile de topică la adjectivele calificative și la cele posesive (*este un scump hotel, mei frați*) și categoria comparației (intensității)²⁸⁶ la adjectivele propriu-zise și nehotărâte: comparativul de superioritate cu termenul de comparație neexprimat și superlativul absolut construit cu *foarte*. Am urmărit și erorile privind acordul sintagmatic de tip adjectival în cazul numeralului cardinal cu valoare adjectivală (*Două copii sunt pe bancă.*)²⁸⁷.

Din clasa *pronomelor*, ne-am oprit asupra pronumelor personale propriu-zise, a pronumelor reflexive, a celor negative și a celor interogative. La pronumele personale propriu-zise în cazul nominativ, am investigat erorile ascunse, cauzate de dezacordul paradigmatic (*În imagine*

²⁸⁴ Folosim termenul *sintagmă*, cu înțelesul dat de D. D. Drașoveanu, în *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, 1997, Editura Clusium, Cluj-Napoca: structură binară, la nivel inter- și intrapropozițional, în coordonare și subordonare, alcătuită dintr-un termen anterior (T_a) și un termen posterior (T_p) sau dintr-un termen regent (T_r), un termen subordonat (T_s).

²⁸⁵ În *GALR*, vol. I *Cuvântul*, p. 74, se specifică: „genul nu reprezintă un criteriu de flexiune a substantivului și se manifestă prin selecția anumitor afixe morfologice de număr, de caz și determinare”.

²⁸⁶ Mai puțin relevantă aici este problema controversată a includerii comparației între categoriile adjectivului sau nu. Pentru descrierea erorilor, am adoptat perspectiva exprimată de *GALR*, vol. I *Cuvântul*, care recunoaște această categorie a intensității drept specifică unei clase largi de adjective (p. 141).

²⁸⁷ În *GALR*, vol. I *Cuvântul*, p. 290, se recunosc trei valori ale numeralului, în funcție de comportamentul sintactic al acestuia: adjectivală, de substitut (pronominală) și substantivală. G. G. Neamțu, în *Numeralul. Trei note morfosintactice*, în G. G. Neamțu, *op. cit.*, 2014a, pp. 117-119, consideră formularea „numeral cu valoare substantivală” defectuoasă, susținând, în lumina acceptării numeralului drept parte de vorbire autonomă, tratarea atributului exprimat prin numeral drept un tip diferit de atribut, și anume *atribut numeral* (nu substantival). Din nou, argumentarea unuia dintre cele două puncte de vedere este situată dincolo de scopul cercetării noastre. Pentru descrierea erorilor însă, am optat pentru varianta includerii numeralului acordat în clasa adjectivalului.

sunt niste bărbați. **Ele** dansează.), la cele în dativ ne-au interesat erorile de substituție cu pronume în nominativ, în enunțurile cu verbul *a-i plăcea* (**Eu** îmi place ciocolata.), dar și situațiile în care se omit cliticele (*Ție place?*). Mai mult, ne-au interesat contextele în care pronumele personal are funcția sintactică de atribut genitival și dacă se realizează acordul paradigmatic (număr, gen: *Maria* are mulți prieteni. Prietenii **lui** sunt acasă. sau caz: *Maria* are mulți prieteni. Prietenii **ea** sunt buni.). Referitor la pronumele reflexive în acuzativ (formele clitice), am identificat situațiile în care acestea au fost utilizate corect, precum și situațiile în care nu s-au respectat condițiile de ocurență ale pronumelui reflexiv (de exemplu, când acesta s-a atașat unui verb care nu cere un reflexiv (*El se dansează.*) sau în contexte în care verbul regizează deja, pe lângă subiect, un alt complement direct (*Ne jucăm fotbal.*)), dar și situațiile în care subiectul și pronumele reflexiv nu sunt corelate sintactic și referențial (*Eu se trezesc la ora 8.*). Am urmărit contextele în care apar pronumele negative *nimeni* și *nimic* (dacă sunt utilizate împreună cu forma negativă a verbului, pe care o impun) și pronumele interogativ *ce* (cu funcția sintactică de complement direct) și *cine* (cu funcția sintactică de subiect sau nume predicativ).

O altă clasă de cuvinte destul de dificil de analizat a fost cea a *verbului*. Ne-am oprit, dintre modurile personale, asupra indicativului și a conjunctivului, iar dintre cele nepersonale doar asupra infinitivului. La indicativ, am analizat situațiile în care s-au folosit corect timpurile prezent, perfect compus și viitor literar sau popular, erorile făcute în utilizarea lor (sufixe modale și temporale, desinențe de număr și persoană greșite sau omise (dezacorduri), greșelile în utilizarea afixului mobil proclitic la formele verbale analitice sau chiar omiterea acestuia), dar și evitarea utilizării altui timp decât prezentul în contextele obligatorii de apariție a timpului respectiv. În ceea ce privește conjunctivul, am examinat contextele în care acesta se folosește corect (cu morfemul modal *să*, acord), dar și situațiile în care apar erori (*Vreau Ø merg.*). Utilizarea infinitivului ne-a interesat în construcția a *putea + infinitiv*, cu un înalt grad de coeziune a componentelor.

La *adverbe*, am urmărit frecvența și contextele de ocurență a celor de loc (*aici/acolo, aproape/departe* etc.), a celor temporale (*azi, acum, mâine, când* etc. și cele temporale aspectuale: *des, frecvent, niciodată, întotdeauna* etc.), a adverbilor cantitative (*cât, mult, puțin*) și a locuțiunii adverbiale interogative *de ce*.

În ceea ce privește clasa *prepozițiilor*, ne-am limitat la cele care cer acuzativul: *în* (interioritatea), *la* (localizarea), *pe* (suprapunerea), *după*

(posterioritatea), *până* (asociată direct cu un nominal sau prin intermediul altei prepoziții), *de* (punctul de plecare, momentul inițial), *despre*, *cu*, *pentru*, *din*, investigând contextele în care acestea sunt omise, substituite cu altele inadecvate sau în care apar în combinație cu alte prepoziții nenecesare.

În fine, legat de *conjunctii*, le-am identificat în corpus pe cele subordonatoare care introduc circumstanțialele cauzale (locuțiunea conjuncțională *pentru că*), condiționale (*dacă*), de scop (*ca să*), dar am analizat și utilizarea conjuncțiilor coordonatoare copulative (*și*), disjunctive (*sau*) și adversative (*iar*, *dar*).

Sintetizăm cele menționate până acum referitor la identificarea și descrierea erorilor în tabelul de mai jos:

Tabel 8 - Descrierea erorilor (Morfosintaxă)

Clasă gramaticală		Categorie gramaticală	Eroare	Strategie	Exemplu
SUBSTANTIV	număr		desinență greșită de plural (L1)	substituție	cameras
			desinență greșită de plural (alt gen)	substituție	pați (pentru <i>paturi</i>)
			desinență greșită de plural (același gen)	substituție	mătușe (pentru <i>mătuși</i>)
			plural fără alternanțe	substituție	băiați (pentru <i>băieți</i>)
			singular pentru plural	omisiune	trei copil
	Caz		atribut genitival, fără desinență	omisiune	cartea Maria
			genitiv posesiv exprimat prin <i>de</i>	adăugare/ substituție	ziua de Maria
			genitiv posesiv nemarcat, ordine greșită	omisiune și topică	Maria cartea
			CI în dativ, formă de nominativ	omisiune	Mihai îi place cafeaua.
	determinare		flectiv greșit (alt gen)	substituție	o copil
			SB nedeterminat	omisiune	Bărbat este pe stradă.
			CD nedeterminat	omisiune	Copil citește carte .
			CircInstrum nedeterminat definit	omisiune	Merg la școală cu autobuz.
			Tr în sintagmă posesivă, nedeterminat definit	omisiune	Am mers la mare cu prieteni mei.
			Circ + prep + determinant nedeterminat definit	omisiune	Venim în sală 23.
			determinat definit (<i>mulți</i>)	adăugare	Am mulți banii.
ADJECTIVAL	Calificativ	număr, gen, caz	NP (dezacord)	substituție	Vremea este frumos.
			AtrAdj (dezacord)	substituție	Văd doi copii frumoase.
			AtrAdj (poziție)	Topică	Văd frumoasă fată.
	nehotărât	număr, gen, caz	AtrAdj (dezacord)	substituție	În orașul meu sunt multe oameni.
			comparație	omisiune	Am nevoie de mai Ø bani.

Clasă gramaticală		Categorie gramaticală	Eroare	Strategie	Exemplu
	posesiv	gen, număr	AtrAdj (dezacord sintagmatic)	substituție	Familia meu este mare.
			AtrAdj (dezacord paradigmatic)	substituție	Familia ta este frumoasă. (pentru Familia mea ...)
			AtrAdj (poziție)	topică	Mea sora este doctor.
	numeral cu valoare adjectivală	gen, număr, caz	AtrAdj (dezacord)	substituție	În casă sunt doi băi.
PRONUME	personal propriu-ZIS	gen, număr, caz	în nominativ (dezacord paradigmatic)	substituție	În imagine este un bărbat. Ea este în bucătărie.
			AtrGen (dezacord paradigmatic)	substituție	Maria are un câine. Câinele lui este mare. Prietena ea este frumoasă.
		caz	în nominativ în loc de dativ	substituție	Eu îmi place ciocolata.
			dativ fără clitic	omisiune	Ø Place cafeua?
	personal reflexiv		+ verb nereflexiv	adăugare	El se bea suc.
			+ verb cu CD	adăugare	Mă joc fotbal.
			necorelare cu subiectul	substituție	Eu se uit la televizor.
	negativ		<i>nimeni</i> în loc de <i>nimic</i> sau invers	substituție	Nimic nu dansează.
			<i>nimeni/nimic</i> fără negativ	omisiune	Nimeni vorbește limba arabă.
	interogativ		<i>Cine</i>	substituție	Cine vrei? (pentru <i>Ce vrei?</i>)
VERB			<i>Ce</i>		
		mod + timp	IndPrez (sufix)	adăugare	El dormeste .
		mod + timp	IndPrez (suffx)	substituție	Ea lucrește .
		persoană	IndPrez (desinență)	omisiune/s substituție	Eu gătește supă în fiecare zi.
			IndPrez în loc de perfect compus	substituție	Ieri merg cu prietenul meu la Mall.
		persoană	IndPC (afix mobil – dezacord)	substituție	Tu ați fost la cinema?
		mod + timp	IndPC (sufix participial)	substituție	Am mergut la film cu mama.
		persoană	IndPC fără auxiliar	omisiune	Ieri Ø mers la Iulius.
			IndPC în loc de prezent	substituție	Diseară am dormit și am făcut o plimbare.
		timp	IndVP fără auxiliar	omisiune	Măine eu Ø să dorm.
		persoană	IndVP (desinență – dezacord)	substituție	Eu o să studiați chimie.
		persoană	IndVL (dezacord – auxiliar greșit)	substituție	Tu voi cumpăra o bluză.
		mod + timp	IndVL (formă de infinitiv greșită)	Substituție/adăugare	Noi vom mergem la plimbare.
		mod	Conj (fără morfem)	omisiune	Vreau Ø merg acasă.
		persoană	Conj (desinență - dezacord)	substituție	Vreau să vorbești cu mama. (pentru Vreau să vorbesc cu mama.)
		mod	Inf (pentru)	omisiune/s substituție	Vin la școală pentru studiez .

Clasă gramaticală	Categorie gramaticală	Eroare	Strategie	Exemplu
	mod	Inf (<i>a putea</i>)	adăugare/s ubstituție	<i>Pot a dansa.</i>
PREPOZIȚIE		<i>în, la, pe, sub, cu, lângă, despre, din, pentru, până</i>	omisiune	<i>Merg Ø casa mea.</i>
			substituție	<i>Merg la parc.</i>
			adăugare	<i>În vara înot la mare.</i>

Așa cum precizam mai sus, zonele de interes au fost aceleași și în identificarea construcțiilor corecte. În plus, am inventariat și acele părți memorate (*formulaic chunks*), care caracterizează și vorbirea nativilor, deci, și pe cea a nonnativilor la fiecare nivel în achiziția unei L2. Frecvența și distribuția s-au calculat atât în cazul erorilor, cât și al variantelor corecte (pentru a se putea identifica *trăsăturile lingvistice definitorii pozitive* (TDP) și *trăsăturile lingvistice definitorii negative* (TDN) ale IL la nivel A1) și, de asemenea, s-a ținut cont de variația sistematică determinată de participanți ca reprezentanți ai diferitelor grupuri de L1 (pentru a se putea identifica *trăsăturile lingvistice specifice L1 (TL1)* – pozitive sau negative, la rândul lor). În ceea ce privește transferul la nivel morfosintactic, am considerat strategie de învățare manifestările transferului ca utilizare excesivă a anumitor structuri/construcții și interferențele (transferul negativ). În extragerea trăsăturilor lingvistice definitorii, am luat în considerare aspectele care au apărut în majoritatea producărilor analizate (la mai mult de 45% dintre studenți) și, ținând cont de variația liberă determinată de competiția dintre regulile din IL, dar și de variația sistematică determinată de contextul lingvistică, am specificat că unele (cele cu frecvența acurateței mai mare de 60-64%) reprezintă trăsături însușite, altele (cu frecvența acurateței în jur de 50%), trăsături în curs de achiziție (TD*), posibil *tranziționale* (TT) pentru nivelul următor, iar celelalte (cu frecvența acurateței mai mică decât 35-40%), trăsături neînsușite încă (TDN).

La nivel pragmatic și sociolingvistic, TD identificate conțin informații despre actele de vorbire performate, despre modul în care sunt ele exprimate și despre contextul de utilizare. Se investighează și aici variația sistematică determinată de contextul comunicativ (tema de discuție, influența IL interlocutorului), prezența formulelor memorate și a tiparelor, precum și influența LN, pentru a extrage trăsături lingvistice definitorii IL sau specifice L1, negative și pozitive și din acest punct de vedere (pragmatic). În delimitarea zonelor de investigație, am pornit din

nou de la syllabus, de la CECR și de la *Descrierea minimală...* și am făcut următorul inventar de funcții: *prezentarea personală, mulțumirile, justificarea, formularea unor ipoteze de eventualitate, exprimarea incertitudinii, a plăcerii/neplăcerii, exprimarea preferinței, a dorinței, a opiniei, solicitarea și oferirea de bunuri și servicii, recomandarea, sugestia, invitația și actele reparatorii.*

Trăsăturile lingvistice definitorii privind lexicul au fost extrase, pe de o parte, prin identificarea *transferurilor*, reflectate în schimbarea codurilor lingvistice (*code-switching: vorbesc bine chineză and spaniolă, am nevoie de un altra cosa*), a situațiilor de *substituție* a unor cuvinte din L2 cu altele tot din L2 care nu au aparent nicio legătură cu elementele lexicale căutate (*fotoliu pentru tricou*, de exemplu, în *Ea poartă un fotoliu verde.*) sau a unor fenomene precum omiterea unor cuvinte, crearea de cuvinte noi cu mecanisme românești plecând de la cuvinte din L2 (*plictisoară*). Mai mult, am urmărit și volumul vocabularului în IL, calculând frecvența verbelor și a adjectivelor folosite de studenți în CORLS.

După cum am precizat în mai multe rânduri deja, considerăm că o descriere a IL vorbite nu e suficientă pentru definirea competenței comunicative, însă suntem de părere că în ceea ce privește competența strategică nu există un material mai adecvat de analizat decât producțiile orale ale vorbitorilor nonnativi (poate producțiile însoțite de rapoarte în care vorbitorii își explică strategiile, însă acestea sunt greu de obținut și puțin fiabile). La Bachman abilitatea strategică are rol central, fiind „o capacitate generală a individului care îi permite acestuia să își folosească în modul cel mai eficient abilitățile pentru a rezolva o anumită sarcină, indiferent dacă este vorba despre o sarcină legată de uzul comunicativ al limbii sau de una nonverbală” (tr. n.)²⁸⁸. Definirea acestei competențe strategice este dificilă, având în vedere, pe de o parte, multitudinea de taxonomii existente și, pe de cealaltă parte, lipsa unor distincții clare între strategiile de învățare și strategiile comunicative. Tarone²⁸⁹ diferențiază strategiile de comunicare de strategiile de producere, primele fiind activate de vorbitorii nonnativi pentru a compensa lipsa cunoștințelor lingvistice, în timp ce celelalte sunt văzute ca fiind comune în cazul vorbitorilor nativi care își folosesc sistemul lingvistic într-un mod eficient

²⁸⁸ L. Bachman, *op. cit.*, 1990, pp. 102-106.

²⁸⁹ E. Tarone, *Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategy"*, în „TESOL Quarterly”, 15/3, 1981, pp. 289-290. Tot aici, autoarea argumentează problemele legate de delimitarea strategiilor de învățare de strategiile de comunicare.

și clar, cu minimum de efort. În manieră similară, Bygate²⁹⁰ vede strategiile de producere ca mijloace de facilitare (simplificarea structurilor, elipse, utilizarea formulelor etc.) și de compensare (reformulări, începuturi false, repetiții). Considerăm că cele două tipuri de strategii menționate se suprapun în multe locuri și e destul de dificil să le discriminăm, de aceea le analizăm pe toate sub umbrela strategiilor comunicative. Am avut în vedere, așadar, atât strategiile folosite pentru a depăși o problemă în comunicare, cât și strategiile folosite pentru a facilita comunicarea. Deși la ora actuală există o multitudine de clasificări ale strategiilor comunicative²⁹¹, am ales taxonomia lui Dörnyei²⁹² drept cadru de analiză, pe care am completat-o cu câteva detalii, marcate cu caractere italice mai jos:

- Strategii de evitare (abandonarea mesajului, evitarea subiectului)
- Strategii de atingere a obiectivului
 - circumlocuția
(descriere/exemplificare/parafrizare)
 - *pentru un blocaj cauzat de necunoașterea unui cuvânt*
 - *pentru clarificarea mesajului pentru interlocutor (în urma unei solicitări de clarificare)*

²⁹⁰ M. Bygate, *Speaking*, 1987, Oxford, Oxford University Press, p. 15.

²⁹¹ De exemplu, E. Tarone, *op. cit.*, 1981, le vede drept strategii justificate social, pentru compensarea lipsei de înțelegere, clasificându-le în *strategii de evitare* (abandonarea unui subiect), *strategii de atingere a obiectivului* (aproximare, circumlocuție, invenții lexicale), *transferul conștient* (traducerea literală), *solicitarea ajutorului* și *mimă*. E. Bialystok, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, 1990, Oxford, Basil Blackwell, separă *strategiile bazate pe cunoștințe* (activate pentru ajustarea mesajului în L2) de *strategiile bazate pe control* (folosite pentru păstrarea sensului inițial al mesajului prin mijloace expresive care ies în afara L2). C. Faerch și G. Kasper, *Two ways of defining communication strategies*, în „Language Learning”, 34, 1984, pp. 45-63, le consideră drept strategii justificate psihologic, pentru rezolvarea problemelor de exprimare în L2, și le împart în *strategii de atingere a obiectivului* (cooperative, noncooperative, schimbarea codurilor lingvistice, străinizarea, strategii interlingvistice: substituția, generalizarea, descrierea, exemplificarea, invențiile de cuvinte, restructurarea) și *strategii de evitare* (formale și funcționale). N. Poulisse, *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, 1990, Berlin, Mouton de Gruyter, privește strategiile drept mijloace de compensare pentru necunoașterea unor elemente lexicale și le împarte în: *conceptuale analitice* (exprimarea sensului cuvântului), *conceptuale holistice* (înlocuirea cu un alt cuvânt apropiat ca sens cu cel căutat), *de creativitate morfologică* (formarea de cuvinte noi), *transferul lingvistic*. CECR împarte strategiile în strategii de producere, receptare, interacțiune și mediere, toate subdivizate în strategii de planificare, de execuție, de monitorizare și de corectare.

²⁹² Z. Dörnyei, *On the teachability of communicative strategies*, în „TESOL Quarterly”, 29, 1995, pp. 55-83 *apud*. S. Thornbury, D. Slade, *Conversation: from description to pedagogy*, 2005, Cambridge, Cambridge University Press.

- aproximarea (folosirea unui termen alternativ cu sens apropiat de cel al termenului dorit)
- folosirea cuvintelor generale (în locul cuvintelor specifice: *ceva, un lucru* etc.)
- invențiile lexicale (crearea unui cuvânt nou în L2 plecând de la o regulă presupusă)
- traduceri literale (cuvinte sau structuri din L1 sau altă limbă străină traduse în LT)
- românizarea (folosirea unui cuvânt din L1 sau dintr-o limbă străină, aplicându-i-se reguli din L2)
- apelul la mijloace nonlingvistice (mimă, gesturi, expresii faciale, sunete)²⁹³
- schimbarea codurilor lingvistice (folosirea cuvintelor din L1 cu pronunția lor din L1)
- solicitarea ajutorului
 - *indirect*
 - *sunete (ăăă? îi?)*
 - *repetarea cuvintelor interlocutorului (cu intonație ascendentă)*
 - *direct*
 - *într-o LS*
 - *în română*
- Strategii de câștigare de timp
 - mărci ale ezitării/„fillers” (moduri de umplere a pauzelor)²⁹⁴
 - repetiții (cuvinte proprii sau cuvintele interlocutorului)
 - *circumlocuția ca filler (exemplificare/parafrizare necesară)*

Am analizat aceste strategii și le-am pus în legătură cu L1 ale candidaților, precum și cu alte variabile pentru a stabili în ce măsură se bazează pe strategii studenții la nivelul A1, care dintre aceste strategii sunt mai frecvente la acest nivel și în ce fel contextul cultural/lingvistic al studenților influențează preferința pentru anumite strategii comunicative.

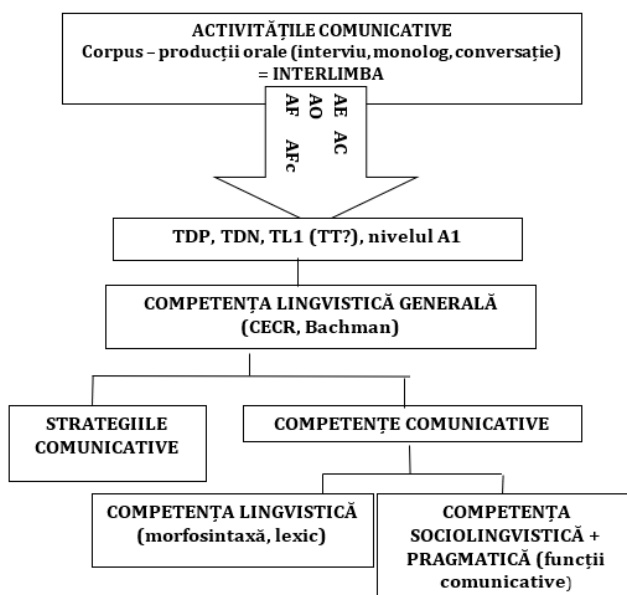
²⁹³ Acest aspect nu a fost investigat, întrucât corpusul analizat nu conține astfel de informații.

²⁹⁴ A se vedea, în acest sens, L. Dascălu Jinga, *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*, 2006, București, Editura Academiei Române.

3.7. Concluzii

Având în vedere toate cele de mai sus, am identificat câteva trăsături definitorii pozitive și negative pentru IL nucleu la nivel A1 (cu L2 = româna), dar și trăsăturile specifice L1 pentru trei (grupuri de) LN: arabă, albaneză și romanice și am indicat posibilele trăsături tranziționale pentru nivelul A2. Considerăm rezultatele cercetării relevante atât din punct de vedere lingvistic – ele ar putea servi drept punct de plecare în validarea empirică a teoriilor privind primele etape în achiziția L2 sau ca termen de comparație pentru ipotezele privind ordinea achiziției trăsăturilor lingvistice în româna ca L1, cât și didactic – ar putea fundamenta syllabusurile, programele, manualele, specificațiile, testele de RLS privind nivelul A1.

Luând în considerare cele afirmate în capitolele anterioare și simplificând sub formă de schemă, analiza noastră ar arăta în felul următor:



SECȚIUNEA A II-A – REZULTATELE CERCETĂRII

Capitolul 1 – Strategiile comunicative

M: *Aaa... ok... eu vreau aaa... eu vreau mare aaa... patru-patru kilo mare și cinci-cinci kilo pere.*

N: *Aaa... vrei mere aaa verzi? <@sau roși@>?*

M: *<@Mere.@>*

N: *<@Mere verzi sau roși@>?*

M: *Mere. ((râsete))*

N: *Verzi sau roși? Aaa-avem tot tipul de mere.*

M: *Mmm da... ((studenții râd)). Eee... ok! eu... cât costa cât costa cât costa pentru pentru aaa... cinci kilo pere?*

N: *Cinci kilograme de mere?*

M: *De pere.*

N: *Aaa de pere.*

M: *Da.*

Capitolul I tratează strategiile comunicative la care apelează vorbitorii la nivelul A1. Cu toate că în *CECR* nu se oferă descriptori pentru strategiile folosite la acest nivel, analiza pe CORLS relevă faptul că se poate vorbi despre strategii comunicative încă de la primul nivel de competență lingvistică. Prezentăm TD și TL1 extrase în urma analizei strategiilor de evitare (abandonarea mesajului), de atingere a obiectivului (circumlocuție, aproximare, cuvinte generale, invenții lexicale, solicitarea ajutorului etc.) și de câștigare de timp (*fillers*, repetiții).

În *CECR*, în partea dedicată strategiilor de producere, se oferă scale pentru *planificare, compensare, monitorizare și corectare*³⁶⁴, iar, în ceea ce privește strategiile de interacțiune, se propun scale pentru *luarea cuvântului, cooperare și solicitarea clarificării*³⁶⁵. Niciuna dintre acestea nu cuprinde însă descriptori specifici nivelului A1. În consecință, strategiile precum aproximarea și „străinizarea” (v. *supra*, 3.6), de pildă, apar abia la nivelul B1: „poate folosi un cuvânt simplu cu sens apropiat de cel pe care îl caută” (tr. n.) și „poate să străinizeze un cuvânt din L1 și apoi să ceară confirmare pentru acesta” (tr. n.)³⁶⁶. Similar, repetiția pentru confirmarea înțelegerii („poate repeta ultima parte din

³⁶⁴ Council of Europe, *op. cit.*, pp. 64-65.

³⁶⁵ Council of Europe, *op. cit.*, pp. 86-87.

³⁶⁶ Council of Europe, *op. cit.*, p. 87.

intervenția interlocutorului pentru a confirma înțelegerea”), semnalarea neînțelegerii („poate semnală faptul că nu a înțeles”) sau solicitarea repetiției în vederea clarificării („poate solicita într-un mod foarte simplu repetiția”³⁶⁷) sunt

menționate numai la nivelurile A2 și A2+. Cu toate acestea, analiza corpusului a scos la iveală faptul că, încă de la nivelul A1, vorbitorii se bazează pe diverse strategii pentru îndeplinirea scopurilor comunicative. Dintre toți subiecții ale căror producții au fost incluse în CORLS, doar 7 nu folosesc nicio strategie comunicativă. În consecință, considerăm că o descriere corectă și completă a IL la acest nivel ar trebui să cuprindă și informații referitoare la competența strategică.

În Capitolul III al Secțiunii I (v. *supra*, I. 3.6.) am ilustrat taxonomia strategiilor comunicative folosită în analiză, pe care o redăm, din nou, în tabelul de mai jos, completată cu distribuția fiecărui tip de strategie în rândul subiecților:

Tabel 12 - Strategii comunicative și distribuția lor în rândul studenților

	Tip de strategie	Număr de studenți care folosesc această strategie cel puțin o dată
Strategii de evitare	Abandonarea mesajului	32.5%
	Evitarea subiectului	
Strategii pentru atingerea obiectivului comunicativ	Circumlocuția <ul style="list-style-type: none"> ▪ pentru depășirea unui blocaj cauzat de necunoașterea unui cuvânt sau de imposibilitatea de accesare a acestuia ▪ pentru clarificarea mesajului, în urma unei solicitări de clarificare primite din partea interlocutorului 	6.97%
	Aproximarea	40.69%
	Cuvintele cu sens general	3.48%
	Invențiile lexicale	18.02%
	Traducerile literale ³⁶⁸	11.62%

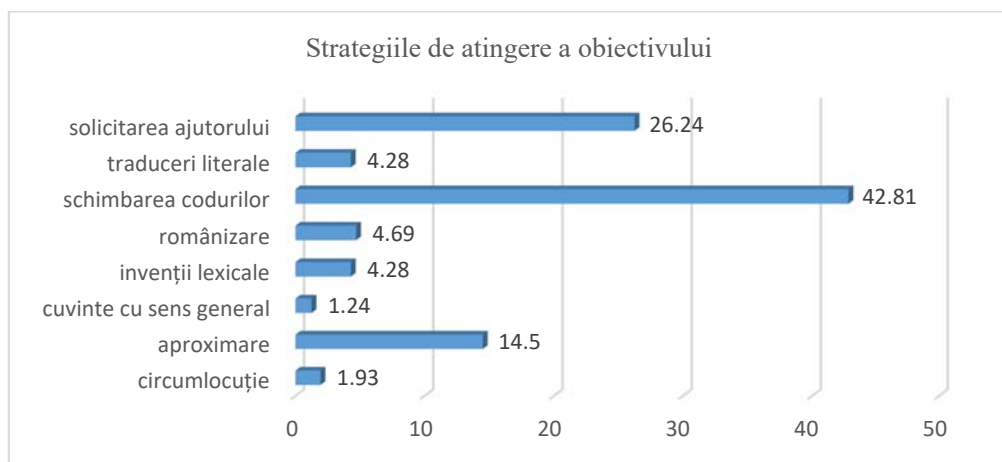
³⁶⁷ Council of Europe, *op. cit.*, p. 64 (traducerile noastre).

³⁶⁸ Nu am inclus aici traducerile literale care reprezintă mai degrabă strategii de învățare decât strategii comunicative: omiterea verbului *a fi* la vorbitorii de arabă, omiterea morfemului *să* la vorbitorii de limbi romanice etc. Acestea au fost tratate în capitolele privind morfosintaxa (v. *infra*, II, 4.1. și urm.).

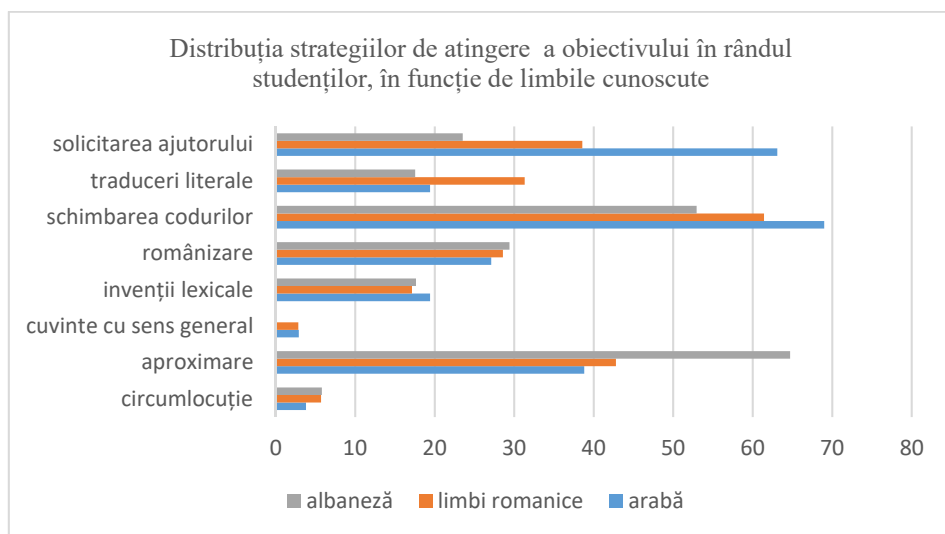
Capitolul 1 – Strategiile comunicative

Românizarea	19.76%
Schimbarea codurilor lingvistice (code-switching)	54.65%
Solicitarea ajutorului	58.13%
▪ direct	
▪ indirect	
Strategii pentru câștigarea timpului	Fillers: 69.76%
	▪ pauzele pline
	▪ repetiții
	▪ circumlocuții

Așadar, am identificat în CORLS 1007 situații în care locutorii apelează la strategii comunicative, împărțite astfel:



În ceea ce privește distribuția acestor strategii în rândul studenților, în funcție de limbile cunoscute, situația se prezintă în felul următor:



Se poate lesne observa, încă din prima figură, că predomină strategiile de atingere a obiectivului, iar, între ele, cea mai frecventă este una bazată pe L1 sau pe o altă L2 cunoscută, și anume **schimbarea codurilor lingvistice (code-switching)** – 310 ocurențe: *este zi* (pentru *această zi* – spaniolă), *am nevoie de un altra cosa* (pentru *am nevoie de altceva* – italiană), *just o cameră* (pentru *doar o cameră* – engleză), *Recomenzi ceva else?* (pentru *Recomenzi altceva?* – engleză) etc. Curios este faptul că vorbitorii apelează foarte rar la L1, cel mai adesea transferând cuvinte din engleză (în proporție de 76.12%!) sau din altă limbă cunoscută, indiferent de limba naturală. Bunăoară, majoritatea vorbitorilor de albaneză ca L1, fiind și cunoscători de limba italiană ca L2, împrumută adesea în discurs cuvinte din această limbă (65.21%), mai frecvent decât transferă elemente lexicale din albaneză sau engleză³⁶⁹. La fel, vorbitorii bilingvi, de arabă-franceză, de pildă, recurg mai frecvent la engleză decât la franceză pentru „importul” cuvintelor. Merită menționat aici că, de multe ori, este vorba despre un transfer care are loc în mod inconștient – vorbitorii nu inserează în discurs cuvinte din altă limbă întotdeauna drept urmare a necunoașterii unui cuvânt din limba-țintă, ci uneori acestea sunt incluse în mod involuntar, automat în discurs.

Schimbarea codurilor lingvistice este o strategie la care apelează mai mult de jumătate dintre studenții ale căror producții le-am analizat (54.65%), iar procentul se păstrează, în linii mari, indiferent de limba pe care o cunosc aceștia (arabă: 69%, limbi romanice: 61.42%, albaneză:

³⁶⁹ A se vedea, pentru detalii, *infra*, II, 3.2.

52.94%). Cei mai mulți dintre ei utilizează între unul și trei cuvinte străine în discurs. În consecință, putem vorbi despre o TD privind schimbarea codurilor:

TD: Introduce cuvinte dintr-o altă L2 cunoscută sau, mai rar, din L1, în mod automat, inconștient, sau atunci când nu știe ori nu poate accesa un cuvânt din limba-țintă (româna).

Rămânând în sfera strategiilor bazate pe L1 sau pe altă L2 cunoscută, trebuie amintite **traducerile literale**, chiar dacă acestea apar într-un număr nesemnificativ (4.28%), la relativ puțini subiecți (11.62%). Transferul se manifestă prin traducerea unor construcții gramaticale: *o idee mult bună* – it.: *molto buona*, *mai timp* – sp. *mas tiempo*, *tu ești târziu* – en. *you are late*, sau a unor expresii: *îmi pare bine* – sp. *me parece bien*, *nu problemă* – en. *no problem*, *Ce vă place beți?* – en. *What would you like to drink?*³⁷⁰ etc. și pare a fi preferat de către vorbitorii de limbi romanice (31.32%, în comparație cu 19.41% la vorbitorii de arabă și 17.54% la vorbitorii de albaneză). Totuși, numărul mic al ocurențelor și al vorbitorilor care apelează la această strategie nu nepermite să formulăm un descriptor pentru IL la nivelul A1 cu privire la această strategie comunicativă.

Următoarea strategie preferată de studenți după schimbarea codurilor lingvistice o constituie **solicitarea ajutorului** (26.24% din totalul strategiilor identificate). Cei mai mulți dintre subiecți (58.13%) cer ajutorul în interacțiune, atunci când au dificultăți în înțelegerea mesajului³⁷¹ și, se pare, strategia e preferată de vorbitorii de limba arabă (63.1%, față de 38.57% - vorbitori de limbi romanice și 23.52% - vorbitori de albaneză). Modalitatea în care reprezentanții tuturor celor trei categorii de L1 aleg cel mai des să ceară ajutorul este una indirectă – prin repetarea fragmentelor neînțelese sau a cuvintelor-cheie din fragmentele neînțelese ori prin pauze mai lungi, goale sau cu *fillers* de

³⁷⁰ Și această traducere, și cea menționată înaintea ei (*îmi pare bine*) sunt folosite pentru a îndeplini anumite funcții comunicative. Deși prima e realizată, însă inadecvat (*oferirea de bunuri și servicii*), a doua, aceea de a exprima acordul sau opinia, nu se realizează, întrucât, în limba română, formula cu care e echivalată expresia din LS (*me parece bien*) îndeplinește alte funcții: exprimarea bucuriei, răspunsul la prezentarea personală etc.

³⁷¹ În ceea ce privește solicitarea verbală a ajutorului în producere, nu am identificat în CORLS decât 6 astfel de situații, în care vorbitorii folosesc expresii precum *Ce este...?/Cum se spune...?/Nu știu.* – mult prea puține pentru a avea relevanță în extragerea unei TD. Putem însă presupune că, la nivelul imediat următor, solicitarea ajutorului în producere poate constitui o TT. Totuși, nevoia de ajutor este uneori evidentă în pauzele lungi, goale sau umplute cu mărcile ezitării: *ăăă/eee/aaa/fff*. Aceste pauze pot fi însă cauzate și de procesul de planificare, mult mai lent la nivelul în discuție și, tocmai de aceea, ne abținem de la a propune o TD în acest sens.

tipul *ăăă?*, *aaa?*, *eee?*. Mai rar, în cazuri izolate, ajutorul e solicitat și în mod direct, în LT (*Ce?/ Scuze?/Cum?*) sau în altă limbă – de obicei, în engleză (*Repeat!/Say again!/Sorry?*)³⁷².

Propunem, privitor la această strategie, următoarea TD:

TD: Atunci când nu înțelege mesajul, solicită ajutorul în mod indirect, nonlexical (*ăăă?/aaa?*) sau repetând cuvintele-cheie sau fragmentele neînțelese.

Aproximarea reprezintă o altă strategie comunicativă pe care se bazează destul de frecvent vorbitorii ale căror producții le-am analizat (14.5% din totalul strategiilor din CORLS, utilizată de 40.69% dintre subiecți, preferată de vorbitorii de albaneză – 64.7%, dar prezentă în număr semnificativ și la celelalte categorii de limbi: 42.8% - vorbitori de limbi romanice și 38.8% - vorbitori de arabă). Am diferențiat aproximările conștiente, cauzate de necunoașterea unui cuvânt sau de imposibilitatea de a-l accesa în momentul producerii, de cele neconștientizate, mai numeroase, determinate de fosilizarea unei reguli din IL care nu coincide cu varianta din L2 (română) sau de generalizarea excesivă a unei reguli cunoscute în L2 și internalizate. În prima categorie, am inclus exemple precum: *Ce preferi?* (pentru *Ce recomanzi?*), *o tenis grădină* (pentru *un teren de tenis*), *meniu cu legume* (pentru *listă de cumpărături*), *Ne uităm vineri!* (pentru *Ne vedem vineri!*) etc., în vreme ce, în a doua, am calculat situațiile în care se folosește *bun* în loc de *bine* și viceversa, *apoi* în loc de *după*, *frig* în loc de *rece* ș.a.m.d. Deși numărul de ocurențe de instanțe de aproximare nu este unul impresionat în raport cu celelalte strategii comunicative, procentul semnificativ de studenți care recurg la această strategie ne permite extragerea următoarei TD:

TD: Atunci când nu știe sau nu poate accesa elementele lexicale pe care le caută, le înlocuiește cu altele similare ca sens³⁷³.

Cazurile în care vorbitorii **inventează cuvinte noi prin mecanisme românești** apar în prea puține producții (4.28%, la 18.02% dintre vorbitori) pentru a putea fi considerate caracteristice nivelului A1, iar acest lucru este explicabil, din punctul nostru de vedere, prin faptul că, la acest nivel, locutorii nu cunosc încă suficiente cuvinte și reguli pentru a face generalizări excesive. Apar, de pildă, izolat, cuvinte precum

³⁷² A se vedea, mai jos, în capitolul următor, fragmentul referitor la actele reparatorii (*infra*, II, 2).

³⁷³ În mod cert, această trăsătură va caracteriza și nivelurile superioare, așa cum, probabil, este cazul majorității TD extrase în acest capitol. De altfel, scopul nostru în relație cu trăsăturile privind competența strategică era să demonstrăm că strategiile comunicative sunt antrenate încă de la nivelul A1, putându-se, deci, vorbi despre TD și în acest sens.

plictisoară – *plictisit* + sufixul *-oară* (probabil luat din *profesoară*), *obositos* – *obosit* + sufixul *-os* (probabil luat din *politicos*), *o frată* – *frate* + sufixul moșional *-ă* (luat de la substantivele feminine) etc. La fel de rare sunt și cazurile în care un anumit cuvânt din L1 sau din altă LS primește **desinențe românești** (4.69%, la un 19.76% dintre subiecți): *producte* (en. *product* + desinența românească de plural *-e*), *altraceva* (it. *altra* + ro. *ceva*), de pildă. Acestea apar cu o frecvență redusă tocmai pentru că regulile din L2 internalizate sub o formă sau alta în IL sunt mult prea puține și nu prea frecvent folosite pentru a putea fi accesate și aplicate chiar și asupra cuvintelor străine.

Am arătat, până acum, că atunci când nu găsesc un anumit cuvânt, vorbitorii apelează cel mai adesea la solicitarea ajutorului, la schimbul de coduri sau la aproximare. Rareori, ei folosesc **cuvinte cu sens general** (ceva, un lucru – doar în 9 cazuri) sau **circumlocuții** (exemplificări, parafrazări – 14 cazuri, dintre care 9 sunt folosite pentru a depăși un blocaj cauzat de necunoașterea unui cuvânt sau de imposibilitatea de a-l accesa în momentul producerii³⁷⁴, iar 5 se utilizează pentru a ajuta la evitarea/depășirea unei probleme cauzate de neînțelegerea unui cuvânt de către interlocutor³⁷⁵).

Strategiile de evitare sunt și ele destul de frecvente, apărând evidente, în principal, în situațiile în care se abandonează mesajul (78 de cazuri) sau, mai rar, în evitarea subiectului de discuție (12 cazuri). Aceste

³⁷⁴ De pildă, dorind să spună că nu are nici un plan/program și necunoscând sau neputând accesa cuvintele căutate, unul dintre studenți apelează rapid la circumlocuție pentru transmiterea mesajului: *Ăăă... nu! nu am! nu am nici- ăăă... da! sunt liber*. Încă un exemplu preluat de la un alt subiect, care, atunci când vrea să spună că este sărac și nu găsește cuvântul, recurge și el la circumlocuție:

A: *O săptămână. Cu hotel sau fără hotel?*

G: *Ăăă... cu cort! pentru că sunt ăăă... sunt ăăă scur- nu am nu am bani*.

³⁷⁵ Putem relua, pentru exemplificarea acestui fenomen, fragmentul de pe prima pagină a acestui capitol, în care circumlocuția e evidentă în momentul în care se folosește reformularea pentru *mere roșii*, *mere verzi* (care creează confuzia *roșii* – *mere roșii*): *avem tot tipul de mere*. Un alt exemplu relevant vine de la un subiect care folosește exemplificarea, atunci când îi este semnalată neînțelegerea de către interlocutor. Redăm, pentru amuzament, întregul fragment:

A: *Nu nu nu! ăăă... hai să-ncepem. Eee dou hamburge... eee și ce doriți să băut?*

N: *Uot/What?*

A: *Aaa... for igzampal/for example! doriți ăăă suc de portocala suc ăăă do- Coca-cola sau ce? Ce doriți?*

N: *Suc... sup!*

A: *Nu sup/soup! Suc!*

N: *Suc!*

A: *Da!*

N: *Ăăă suc...*

A: *Ce suc?*

N: *Suc! Ce SUC?*

strategii apar la 32.5% dintre studenți, fiind preferate în rândul vorbitorilor de arabă (45.63%, față de 32.85% - vorbitori de limbi romanice și 23.52% - vorbitori de albaneză), însă, fiind cumva la limită ca frecvență și ca număr de studenți care le utilizează, ne menținem rezerva de a formula un descriptor în acest sens.

Subiecții recurg și la strategii prin care **câștigă timp** (69.76% dintre studenți, cu o frecvență de apariție în CORLS de 20%) în etapa de planificare, iar acestea sunt reprezentate, la nivelul A1, în principal, de *fillers*, sub forma *ăăă, îîî, eee, aaa*, a repetițiilor propriilor cuvinte sau ale cuvintelor interlocutorului³⁷⁶ (E: *Bine! îmi place eee... îmi place... înghețata cu crema foarte mult./Z: Foarte mult? Bine! perfect! avem. Ăăă... ime-imediat.*), a construcțiilor fixe *cred că* sau *nu știu*³⁷⁷ și, mai rar, a unor circumlocuții, nenecesare, în aceste cazuri, în depășirea unei probleme de comunicare, dar utile în câștigarea timpului pentru planificarea mesajului, pe de o parte, și pentru crearea senzației de fluentă în vorbire, pe de alta (*Ce mâncați? Ce faceți de mâncare?, Și cum călătorim la Marea Neagră? Cu avionul sau cu avtobuzul?*). Deși nu reprezintă o categorie de strategii cu o frecvență foarte mare în corpus, la ea apelează un număr destul de mare de subiecți, astfel încât vom propune următoarele trăsături:

TD: Când are nevoie de mai mult timp pentru planificare, utilizează *fillers*: *ăăă/îîî/aaa/eee* și repetiții.

TL1: Vorbitorii de limbi romanice ca L1 sau L2 introduc uneori în discurs *Cred că...* sau *Nu știu...* în scopul câștigării de timp în etapa de planificare și pentru crearea impresiei de fluentă.

*

* *

Am arătat, în acest scurt capitol, că se poate vorbi despre strategii comunicative încă de la primul nivel de competență lingvistică, cu toate că în *CECR* nu se oferă descriptorii cu privire la acest aspect pentru nivelul în discuție și că strategiile identificate de noi în CORLS apar menționate în *CECR* abia la nivelurile superioare (A2, A2+, B1, B1+). Strategiile de atingere a obiectivului s-au evidențiat ca fiind cel mai frecvent utilizate,

³⁷⁶ Aceste repetiții au, de multe ori, o funcție în plus, și anume aceea de a confirma înțelegerea.

³⁷⁷ Par a fi preferate de vorbitorii de limbi romanice: E: *Da! bine. Eu cred că a la imaginea unu ei su- ei sunt la piața sau la supermarket. Ei face de la cumparaturi eee mmm la piața! eee și eu cred că este merele! perele! po-portocale! bananele! toate fructele eu cunosc la româncă. Se și... eu cred că ei ei fac la cumparaturi pentru la bucătăria acasă! pentru mancarea acasă! eee fructele și poate că legumele! eee apoi ei... cumpără ieta! ouă și eee mmm nu știu! tot tot tot. Da? Ei... da! ei... familie la imagine!... eu cred ei plac eee... multe multe macate! macație! multe fructe! și... eee... și... și eu cred că ei fac de la cumpărături pentru că ei ei nu am! nu am mai mai fructe a la... acasă! au nevoie de la cumpărături pentru asta săptămână.*

În vreme ce strategiile de câștigare a timpului apar la un număr semnificativ de studenți, deși au o frecvență mai mică decât a celor dintâi. Analiza CORLS ne-a permis extragerea câtorva TD (care ar putea fi sintetizate într-una singură), a unei TL1 și semnalarea unei posibile TT pentru nivelul A2, după cum urmează:

Tabel 13 - Strategiile comunicative - trăsăturile IL la nivelul A1

STRATEGIILE COMUNICATIVE – NIVELUL A1	
Strategiile de atingere a obiectivului	<p>TD: Introduce cuvinte dintr-o altă L2 cunoscută sau, mai rar, din L1, în mod automat, inconstient, sau atunci când nu știe ori nu poate accesa un cuvânt din limba-țintă (româna).</p> <p>TD: Atunci când nu înțelege mesajul, solicită ajutorul în mod indirect, nonlexical (<i>ăăă?/aaa?</i>) sau repetând cuvintele-cheie sau fragmentele neînțelese.</p> <p>TD: Atunci când nu știe sau nu poate accesa elementele lexicale pe care le caută, le înlocuiește cu altele similare ca sens.</p> <p>TD (generală): Atunci când întâmpină probleme în formularea mesajului, vorbitorii apelează la strategii precum: schimbarea codurilor lingvistice, solicitarea indirectă a ajutorului sau aproximarea.</p>
Strategiile de câștigare a timpului	<p>TD: Când are nevoie de mai mult timp pentru planificare, utilizează fillers: <i>ăăă/îîî/aaa/eee</i> și repetiții.</p> <p>TL1: Vorbitorii de limbi romanice ca L1 sau L2 introduc uneori în discurs <i>Cred că...</i> sau <i>Nu știu...</i> în scopul câștigării de timp în etapa de planificare și pentru crearea impresiei de fluentă.</p>
***POSIBILĂ TT pentru nivelul A2	<p>TT: Solicită în mod direct ajutorul în producerea mesajului oral, folosind enunțuri memorate.</p>

Capitolul II – Interlimba pragmatică și sociolingvistică

A: Este două camera de zi este separat↓ este este (4s) lângă la facultate de medicin...

O: Pentru... este bani mult pentru mine...

A: Scuze...

O: Eu nu poate inchiva tu apartament.

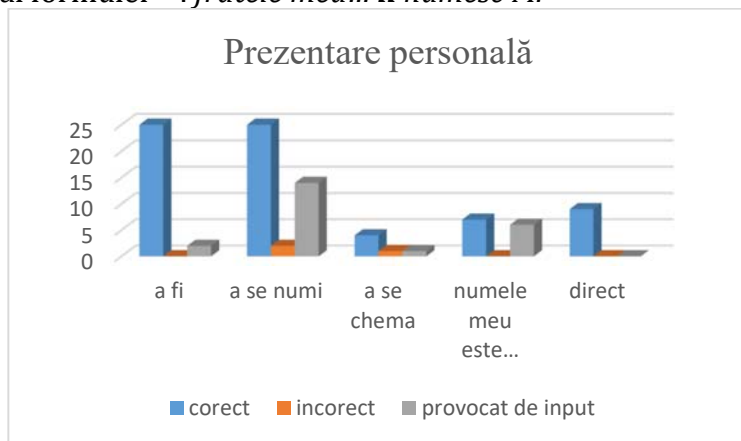
În acest capitol prezentăm rezultatele analizei privind câteva dintre funcțiile comunicative apărute în CORLS: *prezentarea personală, mulțumirile, justificarea, eventualitatea, incertitudinea, plăcerea/ neplăcerea, preferința, dorința, opinia, solicitarea și oferirea de bunuri și servicii, recomandarea, sugestia, invitația și actele reparatorii*, extrăgând câteva TD pentru IL pragmatică la nivelul A1, dar și posibile TT pentru nivelul A2.

Am căutat, pentru o conturare a unei imagini cât mai complete a IL pragmatice și sociolingvistice la nivelul A1, să investigăm, printr-o analiză funcție-formă, exprimarea funcțiilor comunicative de toate tipurile – cele referitoare la convențiile sociale, la schimbul de informații, la exprimarea atitudinilor, a stărilor și a sentimentelor, la influențarea acțiunilor și la actele reparatorii. Sigur, nu am putut avea în vedere toate subtipurile specificate în *Descrierea minimală...* pentru fiecare dintre aceste categorii (v. *supra*, Secțiunea I, 1.4), întrucât unele dintre aceste microfuncții nu sunt suficient de bine reprezentate în corpus. Acest lucru se datorează, mai întâi, faptului că reportofonul este pornit doar în momentul în care începe proba, transcrierea necuprinzând astfel etapa introductivă, în care are loc salutul, adresarea directă și inițierea conversației, de exemplu. Apoi, cu toate că sarcinile sunt destul de variate, ele nu implică apelul la toate funcțiile comunicative. Bunăoară, au fost excluse din analiză microfuncții precum urările, felicitările, exemplificarea, instrucțiunile etc.

Prin urmare, din categoria **convențiilor sociale**, am urmărit *prezentarea personală și mulțumirile*, din cea a **schimbului de informații**, am investigat *justificarea, incertitudinea și*

eventualitatea, de la **exprimarea atitudinilor, a stărilor și a sentimentelor**, am analizat cum anume e realizată exprimarea *plăcerii/neplăcerii, a preferinței, a dorinței, a opiniei*, iar, cu privire la **influențarea acțiunilor**, am pus accent pe *recomandare, sugestie, solicitarea și oferirea de bunuri și servicii*. În sfârșit, din categoria **actelor reparatorii**, ne-au interesat modul în care se semnalează *neînțelegerea mesajului*, modul în care *se solicită repetarea sau clarificarea* și modul în care *se semnalează autocorectarea*.

Astfel, în ceea ce privește **prezentarea personală**, dintre cei 70 de studenți care s-au prezentat sau au prezentat pe cineva, cei mai mulți (25) au ales varianta cu verbul *a fi*. Am identificat o singură situație în care subiectul a prezentat o altă persoană folosind (corect!) verbul *a fi*. Deși, așa cum se poate observa în graficul de mai jos, la fel de mulți subiecți ca în primul caz au optat pentru utilizarea formulei *Mă numesc...*, în mai mult de jumătate dintre situații răspunsurile au fost influențate de modul în care s-a pus întrebarea (*Cum te numești?*). Totuși, formula a fost folosită corect în majoritatea cazurilor, singura excepție constând într-o eroare provocată de încercarea de a prezenta pe altcineva, prin înlocuirea unui element al formulei³⁷⁸: *fratele meu... îl numesc M.*



Nouă studenți au ales să răspundă la întrebarea referitoare la identitatea lor prin rostirea directă a numelui, fără nicio introducere, iar variante precum *Numele meu este...* sau *Mă cheamă...* au fost preferate de puțini subiecți. În cazul primei variante, 6 dintre cele 7 astfel de răspunsuri au fost provocate prin input, iar formula *Mă cheamă* a fost utilizată de 4 studenți, dintre care 3 sunt vorbitori de limbă spaniolă (*Me*

³⁷⁸ Ne referim la construcția *Mă numesc* ca la o formulă, întrucât intuim că, la acest nivel, vorbitorii o memorează ca pe o structură fixă, fără a conștientiza regulile de formare. Vom folosi și în continuare aceeași denumire.

llamo...) sau italiană (*Mi chiamo...*) ca L1 sau ca L2, limbi în care există construcții similare (Vorbim, astfel, cel mai probabil, despre un transfer pozitiv din LN.).

În *CECR*, singurul descriptor referitor la prezentarea personală apare la descrierea conversației: „Poate să prezinte pe cineva și să folosească formule de salut elementare la sosire și la plecare”³⁷⁹, iar în *Descrierea minimală...*, prezentarea la nivelul A1 este ilustrată astfel: *Sunt Iulia!/El este Mihai./Încântat*³⁸⁰. Completăm descrierile cu următoarea constatare bazată pe analiza operată:

TDP: Se prezintă și prezintă pe cineva folosind (corect³⁸¹) verbul *a fi* (*Sunt M.*). Se prezintă utilizând o altă formulă introductivă (*Mă numesc..., Numele meu este...*) dacă aceasta îi este sugerată de interlocutor în întrebarea-input. (Nu folosește corect alte verbe decât *a fi* (verbul *a se numi*, de exemplu) atunci când prezintă pe altcineva³⁸².) (TL1: Unii vorbitori de spaniolă și italiană ca L1 sau ca LS preferă verbul *a se chema* atunci când se prezintă.)³⁸³

Mulțumirile apar extrem de frecvent în corpus, în toate cazurile ele fiind exprimate prin *Mulțumesc!* sau *Mersi!*, în vreme ce răspunsurile la mulțumiri sunt mereu reprezentate de formula *Cu plăcere!*³⁸⁴. *CECR* nu intră în detalii privind aceste acte de vorbire, iar *Descrierea minimală...*³⁸⁵ oferă ca exemple pentru categoria mulțumirilor: *Mulțumesc!/Cu plăcere!*, exemple confirmate de analiza pe corpus. Așadar, TD propusă este:

TDP: Adresează mulțumiri utilizând *Mulțumesc!* sau *Mersi!* și răspunde la mulțumiri folosind formula *Cu plăcere*.

³⁷⁹ Council of Europe, *op. cit.*, p. 76.

³⁸⁰ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 10.

³⁸¹ În acest caz, precizarea *corect/incorect* (din punct de vedere gramatical) este suplimentară – printr-o TDN neînțelegând funcțiile care nu se realizează corect din punct de vedere gramatical, ci pe acelea care nu se realizează din cauza unor erori gramaticale sau a selectării unor forme lingvistice inadecvate (erori interlingvistice – calcuri lingvistice etc.).

³⁸² Aceast ultim descriptor este oferit mai degrabă ca o observație, datele nefiind suficiente pentru a reprezenta o TDP. Ocurențele pot însă sugera că această descriere ar putea reprezenta o TT pentru nivelul A2: Poate prezenta o altă persoană folosind verbul *a se numi/a se chema* sau construcția *Numele lui/ei este...*

³⁸³ TL1 prezentate în acest capitol au mai cu seamă statutul de observații, întrucât ocurențele modalităților respective de a realiza o anumită funcție comunicativă sunt prea puține la număr și nu permit formularea unei TL1 valide. De aceea, ele vor apărea între paranteze de acum înainte, pe parcursul acestui capitol, semnalând faptul că sunt propuse drept sugestii, și nu drept concluzii.

³⁸⁴ Uneori acesta este folosit și când contextul nu cere răspuns la mulțumire: *Z: Poftă bună!/E: Mulțumesc!/Z: Țăă... cu plăcere*.

³⁸⁵ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 10

Referitor la **justificare**, 105 dintre subiecți folosesc cel puțin o dată corect *pentru că*, rezultând astfel 339 de ocurențe corecte în CORLS³⁸⁶. Deși în *Descrierea minimală...* este ilustrată prin exemple și solicitarea de justificare (*De ce ai întârziat?*)³⁸⁷, nu am întâlnit decât cinci cazuri în care vorbitorii le cer justificare interlocutorilor, în patru dintre acestea folosindu-se *De ce?* și, într-unul, această solicitare realizându-se prin aproximare:

Aaa↓ eee eu sun aiși pentru ca eu eee sun în vacanța Asmenia. E eee eu preferi este oraș pentru ca este oraș este foarte frumos. (...) Este un loc foarte interesant amusan↓ eee **Și tu? Pentru?**

Propunem, prin urmare, următoarea descriere:

TDP: Justifică utilizând *pentru că*.

Incertitudinea/probabilitatea apare exprimată la 63 dintre studenți, cu 103 ocurențe în CORLS. Mijloacele de realizare ale acesteia sunt, în ordinea frecvenței lor: *cred că* (cu sensul de *poate*), *probabil*, *nu știu (sigur)*, *poate (că)*, *aproximativ*. Această funcție e menționată în *Descrierea minimală...* doar la nivelul A2, cu exemple care includ adverbul *probabil* cu funcție predicativă³⁸⁸: *Probabil că va ploua*³⁸⁹. Analiza corpusului ne sugerează ca TD:

TDP: Exprimă incertitudinea folosind *cred că* sau *probabil* nepredicativ.

În ceea ce privește **formularea unor ipoteze de eventualitate**, numărul mic al ocurențelor conjuncției subordonatoare *dacă* (singura cu ajutorul căreia se realizează funcția aceasta la nivelul A1) – 12 în tot CORLS – ne determină să propunem realizarea acestei funcții ca posibilă TT pentru A2.

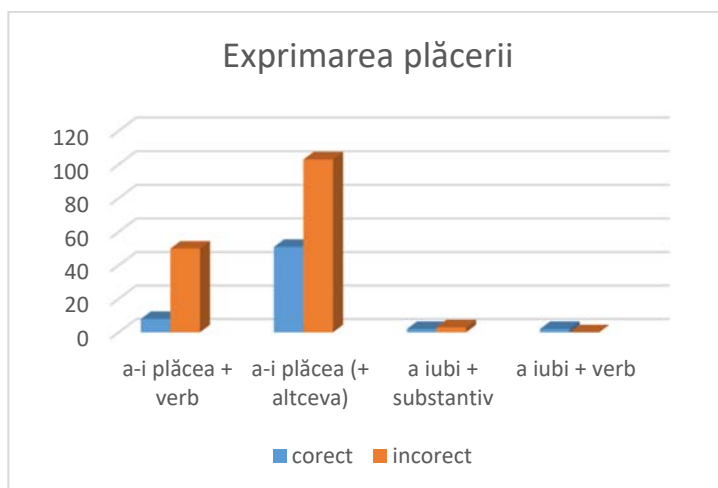
Aprecierea/plăcerea este puternic reprezentată în corpus prin utilizarea frecventă a verbului *a-i plăcea* (în combinație cu un verb, cu un substantiv, un adverb sau singur, în enunțuri eliptice) – 212 ocurențe – și prin cea, mai rară, a verbului *a iubi* (în combinație cu substantiv sau verb) – 7 ocurențe. În majoritatea situațiilor, enunțurile rezultate sunt incorecte din punct de vedere gramatical:

³⁸⁶ A se compara cu numărul nesemnificativ de ocurențe incorecte: 24 (pronunție greșită: *pântru că*, inferențe: *pentru che*, omiterea conjuncției: *pentru* în loc de *pentru că*).

³⁸⁷ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 11.

³⁸⁸ Pentru diferențierea adverbilor predicative de cele nepredicative și de cele aplectice predicative, a se vedea G. G. Neamțu, *op. cit.*, 1999, pp. 263-267.

³⁸⁹ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 31.



În ceea ce privește construcțiile *a-i plăcea + verb*, cele mai multe erori sunt reprezentate de omisiunea lui *să* și/sau de forma greșită a celui de-al doilea verb. În majoritatea cazurilor, astfel de erori apar la vorbitorii de limbi romanice³⁹⁰, însă ele nu sunt luate în considerare aici pentru extragerea TL1, fiind vorba despre o TL1 privind morfosintaxa, nu pragmatica. În contextele în care *a-i plăcea* e folosit singular, alături de un substantiv, de un adverb sau de un pronume, majoritatea erorilor sunt cauzate de lipsa pronumelui sau de o formă greșită a acestuia (caz greșit, persoană greșită) – 64 din 103. Se întâlnesc, în ambele tipuri de contexte, însă izolat, încercări (de cele mai multe ori nereușite) de gradare a intensității: *foarte place, mult place, place foarte bine*. Tot destul de izolat și doar la unii vorbitori de italiană ca L1 sau L2, apare forma *mi place* (de la it. *mi piace*).

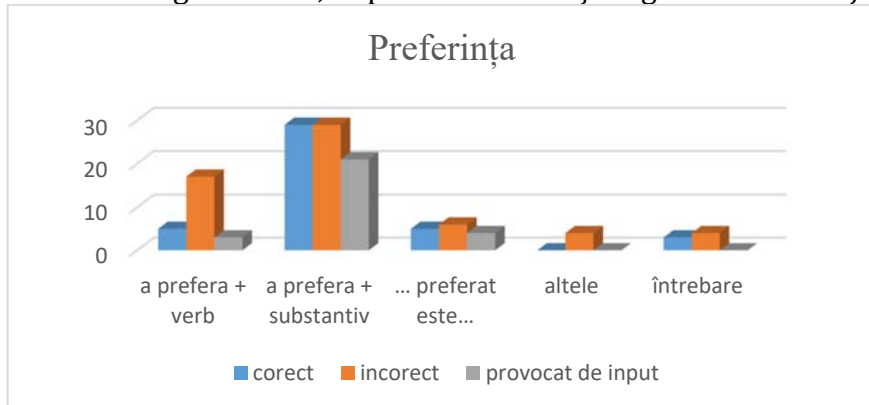
Nici în acest caz, *CECR* nu oferă descriptori specifici pentru exprimarea plăcerii/neplăcerii, iar în *Descrierea minimală...* găsim următoarele exemple: *Îmi place vinul./Și mie!/Nu-mi place țuica!/Nici mie!*³⁹¹. Constatăm că analiza corpusului reflectă aceleași mijloace lingvistice de exprimare a plăcerii/neplăcerii, cu mențiunea că, verbul fiind unul relativ complex pentru acest nivel, construcțiile rezultate nu sunt, în majoritatea cazurilor, corecte gramatical. Pin urmare, propunem ca TD:

TDP: Exprimă plăcerea/neplăcerea folosind verbul *a-i plăcea* (în general incorect) singular sau în combinație cu alt verb, un substantiv sau un adverb.

³⁹⁰ Ele apar și la vorbitorii de arabă, de pildă, dar nu în număr semnificativ.

³⁹¹ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 12.

Preferința este și ea exprimată foarte des în corpus³⁹², în general prin una dintre construcțiile: *a prefera + substantiv*, *a prefera + verb*, ... *meu/mea preferat(ă) este...*. Izolat apar alte variante pentru exprimarea preferinței: *Odessa este mai bine. Îmi plac la munți (nu la mare).*, *Îmi place foarte mult football*. De cele mai multe ori, construcțiile acestea sunt folosite incorect gramatical, după cum arătăm și în graficul de mai jos:



Construcțiile cu substantiv par a fi preferate, la prima vedere, însă acestea sunt, în mare parte, induse de întrebarea-input (*Îți place primăvara sau vara? Ce preferi? – Prefer vara.*). Situațiile în care subiecții solicită ei înșiși informații cu privire la preferințele interlocutorilor sunt rare, fiind reprezentate de întrebări precum: *Ce preferi?/Preferi hotel?/Fotbal sau tenis?/Îți place un film de acțiune sau de roman?/Ce vă place beți?*.

CECR nu are descriptori specifici pentru exprimarea preferinței, iar în *Descrierea minimală...* se oferă următoarele exemple: *Prefer marea./Prefer să merg la mare.*³⁹³, confirmate de rezultatele analizei pe corpus. Astfel, propunem ca TD:

TDP: Își exprimă preferința prin construcții de tipul *a prefera + substantiv*, *a prefera + verb*, de cele mai multe ori incorecte din punct de vedere gramatical.

Dorința se exprimă prin verbul *a vrea + conjunctiv* (70 de ocurențe) și, foarte rar, prin verbul *a dori + conjunctiv* (13 ocurențe), iar, în aproximativ jumătate dintre cazuri, construcțiile sunt folosite incorect gramatical (probleme de acord, omisiunea morfemului de conjunctiv, forme greșite ale verbelor etc.). Nici de această dată nu găsim descriptori specifici în CECR, dar *Descrierea minimală...* ilustrează categoria prin

³⁹² Mai mult de jumătate dintre subiecți își exprimă preferința cel puțin o dată în discurs.

³⁹³ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiliu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 12.

următoarele exemple, dintre care se confirmă prin rezultatele analizei doar primul: *Vreau să merg acasă./Doresc o cafea.*³⁹⁴/*Am chef de o bere*³⁹⁵.

TD extrasă este:

TDP: Își exprimă dorința prin construcții de tipul *a vrea + conjunctiv*, adesea incorecte din punct de vedere gramatical.

Am urmărit, în corpus, și **solicitarea și exprimarea opiniei**, interesându-ne, mai cu seamă, formele marcate, explicate (nu cele implicite, care doar reflectă opinia, de tipul: *Este delicios., Este frumos.* etc.). Astfel, am identificat doar 17 situații în care se solicită opinia (11 vorbitori) și 38 de cazuri (21 de studenți) în care aceasta este exprimată. Predomină formularea *Este bine?* (cu variantele *Este bine pentru tine?*, *Bun?* și cea greșită *E bun?*) – 9 ocurențe –, iar, mai rar, apar variante ca *Ce zici dacă...?* (2 ocurențe), *Ce crezi?* (3 ocurențe), *Crezi că...?* (o ocurență), *Mi-a plăcut?* (în loc de *Ți-a plăcut?*) – o ocurență – sau *Este frumos?* (o ocurență). pentru solicitarea opiniei. În ceea ce privește exprimarea ei, subiecții au optat cel mai adesea pentru utilizarea lui *cred că* (31 de apariții), dar apar izolat și alternative derivate din L1 sau LS: *eu gândesc că* (de la vorbitori de franceză ca L1: *je pense que*), *mi pare bine* (de la vorbitori de spaniolă ca L1 sau LS: *me parece bien*, cu sensul de *cred că este bine*).

În *CECR* nu există niciun descriptor specific acestei funcții comunicative la nivelul A1, iar în *Descrierea minimală...*, solicitarea și exprimarea opiniei sunt exemplificate astfel: *Ce crezi despre film?/Îți place filmul?/Cred că este un film foarte bun*³⁹⁶. Analiza relevă faptul că sunt foarte puține cazurile în care vorbitorii solicită opinia, iar atunci când o exprimă, într-adevăr ei preferă varianta *cred că*. Prin urmare, propunem descrierea următoare:

TDP: Solicită opinia folosind construcții precum *Este bine?* și derivate ale acesteia. Își exprimă opinia, introducând-o prin *cred că*.

TL1N: Unii vorbitori de franceză ca L1 sau ca LS folosesc incorect (fără pronume reflexiv) verbul *a se gândi* pentru introducerea opiniei.

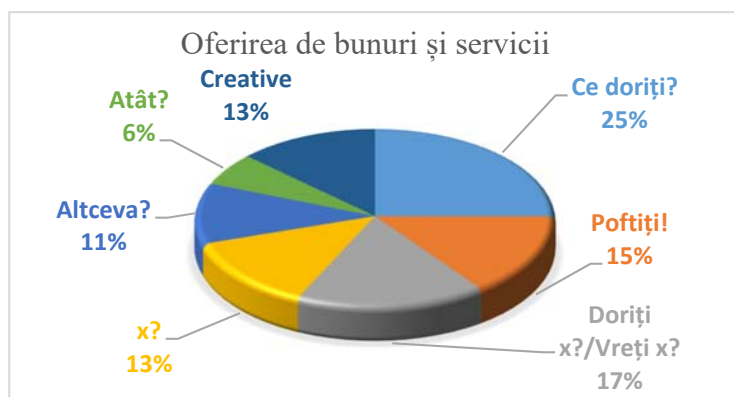
TL1N: Unii vorbitori de spaniolă ca L1 sau ca LS folosesc expresia *îmi pare bine* (cu varianta greșită *mi pare bine*) pentru a exprima o opinie pozitivă vizavi de o situație.

³⁹⁴ Pentru exemplele de acest tip, considerăm că e necesară o categorie separată, și anume: *oferirea și solicitarea de bunuri și servicii*, categorie pe care o investigăm și pentru care prezentăm rezultatele puțin mai târziu în acest capitol.

³⁹⁵ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 12.

³⁹⁶ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 12.

O atenție specială am acordat și modului în care subiecții **solicită și oferă bunuri și servicii** în cele 56 de conversații tranzacționale (la restaurant, la magazinul alimentar, la agenția de turism, la agenția imobiliară). În *Descrierea minimală...* nu există o astfel de categorie la niciun nivel, iar în *CECR* găsim un singur descriptor general în scalele pentru *cooperarea în scopuri funcționale și tranzacții pentru obținerea de bunuri și servicii*: „Poate să solicite și să ofere bunuri.”³⁹⁷. Analiza corpusului a relevat preferința studenților pentru formulele memorate în ceea ce privește oferirea de bunuri și servicii³⁹⁸ (*Ce doriți?/Ce doriți, vă rog?, Poftiți!/Poftiți, vă rog!, Altceva?/Doriți altceva?/Atât?*), dar am identificat și variante simplificate (*Meniu?/Desert?, Doriți...?/Vreți...?*³⁹⁹) sau, chiar dacă mai rar, creative (*Ce vă place?, Cât comand? De ce tu ai nevoie de ceva?, Beți ceva?, Ce mănânc? etc.*). Ilustrăm, prin graficul de mai jos, distribuția lor în corpus:



În mod evident, construcțiile memorate sunt folosite, de cele mai multe ori, corect, iar cele care presupun modificări în „formula” memorată sau construcții creative prezintă erori gramaticale aproape în fiecare caz.

Pe de cealaltă parte, solicitarea de bunuri și servicii presupune mai puțin utilizarea unor construcții memorate ca neanalizabile, dar, în același timp, și mai puțină inventivitate din partea locutorului. Astfel, am constatat că vorbitorii preferă să exprime această funcție prin utilizarea verbelor *a vrea* și *a dori*, urmate de substantive și însoțite sau nu de

³⁹⁷ Council of Europe, *op. cit.*, pp. 79-80.

³⁹⁸ Considerăm această funcție destul de bine reprezentată în corpus, având în vedere situațiile de comunicare oarecum nenaturale pentru subiecții care le realizează (rolul de vânzător, de chelner sau de agent).

³⁹⁹ Și aici, preferința pentru varianta *Doriți...?* se explică prin faptul că verbul e preluat în această formă din construcția *Ce doriți?* memorată ca atare (prin frecvența cu care apare în input, cel mai probabil).

„formula” *vă rog* (61 de ocurențe)⁴⁰⁰, prin numirea directă a obiectului de care au nevoie, cu sau fără *vă rog* în final (31 de ocurențe), prin folosirea, de cele mai multe ori corectă gramatical, a construcției *a avea nevoie de + substantiv* (16 ocurențe). Rar apare varianta cu *a-i plăcea* (3 ocurențe) sau cu condiționalul (*aș dori* – o ocurență):



Propunem, aşadar, următoarele descrieri:

TDP: Face oferte de bunuri și servicii, apelând la construcții memorate, de tipul: *Ce doriți?/Poftiți!, Doriți...?, Altceva?* sau rostind direct, cu intonație ascendentă, numele produsului oferit.

TDP: Solicită bunuri și servicii folosind (corect) verbele *a vrea* și *a dori* (+ substantiv), construcția *a avea nevoie de + substantiv* sau numind direct produsul dorit.

Am identificat în CORLS doar 24 de ocurențe privind **recomandările**, dintre care doar 4 reprezintă solicitări de recomandări, fiind realizate inadecvat (*Ce preferă?* – pentru *Ce recomandați?*) sau incorect gramatical (*Recomandat ceva else?/Recomenze?*). Pe de cealaltă parte, recomandarea propriu-zisă apare doar în conversațiile tranzacționale, în care vorbitorul trebuie să vândă un produs și să îi accentueze calitățile. Aşadar, din punct de vedere lingvistic, aceasta e realizată, în principal, prin utilizarea adjectivelor-atribute sau a adjectivelor-nume predicative: *este ieftin, este foarte delicios, am banane foarte bine, o plajă foarte bună* etc. Într-un singur caz, recomandarea se face prin folosirea lui *a recomanda*: *Eu recomand.../Este foarte recomandat...*

De altfel, o asemenea situație este firească, având în vedere că nici *CECR*, nici *Descrierea minimală...* nu oferă specificații cu privire la *recomandare*, iar analiza pe corpus confirmă că realizarea acestei funcții poate reprezenta o TT pentru nivelul A2 (deși, desigur, ea va fi caracteristică și nivelurilor superioare).

⁴⁰⁰ Totuși, atâta timp cât, în toate cazurile, aceste verbe se folosesc la persoana I, considerăm că ipoteza memorării lor ca atare (fără a li se aplica vreo regulă în momentul utilizării lor) nu poate fi exclusă cu totul din discuție.

Similar stau lucrurile și în cazul solicitării și oferirii unei **sugestii**. Doar 5 subiecți solicită o sugestie (*Ai idea de cadou? Ce putem să...?*), în vreme ce numai 15 oferă una, folosind o variantă dintre următoarele: *Putem să.../Putem..., întrebare directă, prezentarea alternativelor (x sau y/sau y), Am o idee despre..., Ce zici dacă...?, De ce nu...?*⁴⁰¹. Având în vedere că, în plus față de numărul nesemnificativ de ocurențe, atunci când se solicită sau se oferă o sugestie, acest lucru nu se face corect din punct de vedere gramatical, considerăm că exprimarea acestei funcții este posibil să se realizeze cu succes abia la nivelul de IL următor. Vorbim, astfel, din nou, de o posibilă TT pentru nivelul A2.

În corpus am identificat doar 15 situații în care 12 studenți fac o **invitație**. Aceste situații trebuie raportate însă la numărul contextelor care permiteau realizarea unei invitații: 15 conversații pentru planificarea unei zile libere și 11 conversații pentru planificarea unei vacanțe (v. *supra*, 4.4.2). Ca atare, numărul de ocurențe al acestei funcții comunicative nu poate fi considerat nesemnificativ. De cele mai multe ori, invitația se realizează utilizându-se verbele *a vrea*, *a dori* și *a putea*, dar construcțiile rezultate nu sunt, în general, corecte: *Poți mergem într-un oraș?*, *Vreau întâlnim astăzi?*, *Dorești vine cu noi?* etc. În alte cazuri, vorbitorii fac o invitație folosindu-se doar de intonație: *Întâlnim cu mine astăzi dacă este o zi liberă?*, *Noi mergem la cinema?*. Într-o singură situație, un subiect folosește interjecția *hai*, dar o integrează într-un enunț cu intonație interogativă: *Hai să mergem în vacanță?*. În ceea ce privește răspunsul la invitație, adesea acesta nu este imediat, solicitându-se informații suplimentare (loc, oră etc.), pentru ca mai apoi invitația să fie acceptată sau refuzată prin variante precum *Bine./Da./Nu.* sau, mai rar, prin unele formulări influențate de L1 sau de o L2: *Îmi place.* (I would like to.), *Îmi pare bine.* (Me parece bien.), *E bine.* (Esta bien.), *Putem.* (We could.).

CECR nu oferă descriptori specifici privind realizarea, refuzarea sau acceptarea unei invitații la nivelul A1, iar în *Descrierea minimală...* găsim următoarele exemple la această categorie de funcții: *Vii la teatru cu mine?/Da, cu plăcere./Nu, mulțumesc. Sunt ocupată*⁴⁰². Analiza pe corpus ne permite însă formularea următoarelor observații:

TDP: Face invitații folosindu-se de intonație și de enunțuri (adesea incorecte gramatical) pe care le începe cu verbe precum *a vrea/a dori/a putea*.

⁴⁰¹ Acestea trei din urmă apar în cazuri izolate (3), la studenții cu L1 o limbă romanică.

⁴⁰² E. Platon, I. Sonea, L. Vasiliu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 12.

(TL1: Unii vorbitori de engleză ca L1 sau ca LS folosesc (incorect) verbul *a-i plăcea* pentru acceptarea unei invitații.)

(TL1: Unii vorbitori de spaniolă ca L1 sau ca LS folosesc (incorect) expresia *Îmi pare bine.* sau *E bine.* pentru a accepta o invitație.)

Actele reparatorii⁴⁰³ precum semnalarea neînțelegerii, solicitarea repetării și a clarificării sau autocorectarea au fost și ele urmărite în CORLS. Astfel, am constatat că, atunci când este marcată/explicită⁴⁰⁴, autocorectarea e introdusă prin *...scuze/scuzați...*, *...nu...*, *...pardon...* sau prin engezescul *sorry*. Neînțelegerea mesajului este evidentă, în majoritatea cazurilor, în pauzele lungi, goale sau umplute cu *fillers* de tipul *ăăă/îîî/hm/eee*. Atunci când neînțelegerea este, totuși, semnalată verbal, de cele mai multe ori, ea e marcată de repetarea, cu intonație ascendentă, a replicilor interlocutorului sau a unor fragmente/cuvinte neînțelese (55% dintre situații). Apoi, vorbitorii folosesc, după cum arată și graficul de mai jos, cuvintele: *Ce?* (15%), *Nu știu.* (8%), expresii în engleză (*I don't understand./I don't know.* – 8%), *Scuze?* (6%), *Nu înțeleg.* (6%) și *Cum?* (3%). *Poftim?* apare doar o singură dată.



Solicitarea directă din partea interlocutorului este mai rară, întâlnindu-se în corpus doar 6 situații de acest fel și fiind marcată prin: *Ce este?/Scuze?/Cu se spune?/Can I ask something?*. La fel de rară este și solicitarea repetării (*Repeat again!/Say it again!/Repetă.*).

CECR nu menționează actele reparatorii în descrierile generale ale nivelului A1 privind activitățile de vorbire, iar în *Descrierea minimală*...⁴⁰⁵ sunt atinse următoarele aspecte: semnalarea neînțelegerii mesajului (*Nu înțeleg.*), solicitarea repetării (*Repetăți, vă rog!/Ce?/Poftim?*), solicitarea

⁴⁰³ Acestea sunt adesea incluse, în diferite clasificări, în categoria strategiilor (vezi CECR).

⁴⁰⁴ În majoritatea situațiilor, autocorectarea e realizată automat, fără a fi semnalată în vreun fel.

⁴⁰⁵ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiliu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 13.

clarificării (*Ce înseamnă/este cort?/Cum se spune car?*), solicitarea repetării pe litere (*Cum scriem apartament?*⁴⁰⁶), autocorectarea (...nu.../...scuze...). Unele dintre acestea sunt confirmate de analiza CORLS, altele, nu. Propunem descrierile:

TDP: Semnalează nonverbal neînțelegerea mesajului (pauze goale și pline), dar și verbal, prin repetarea fragmentelor neînțelese din replicile interlocutorului, prin întrebări de tipul *Ce?/Scuze?* sau prin formule ca *Nu știu./Nu înțeleg.*

TDP: Marchează uneori autocorectarea prin ...nu.../...scuze..., dar, în general, corectează mesajul, fără a atrage atenția asupra acestui lucru.

*

* *

Este evidentă, în aproape toate modalitățile lingvistice de exprimare a funcțiilor investigate aici, predilecția pentru utilizarea construcțiilor memorate ca fiind fixe, cu elemente nedisociabile. În general, aceste „formule” sunt folosite corect, atâta vreme cât nu se încearcă înlocuirea niciunui element din construcție pentru integrarea acesteia în contexte noi. Atunci când însă este vorba despre funcții care în mod normal se exprimă în diverse moduri care nu presupun „formule”, lucrurile se complică, în sensul că, deși funcția respectivă e realizată, expresia ei lingvistică are de suferit (erori gramaticale). Calculând distribuția și frecvența în cazul fiecărei funcții, al fiecărui mod de exprimare a acesteia și al fiecărui vorbitor, am extras câteva TD pentru IL pragmatică la nivelul A1, trăsături pe care le sistematizăm în tabelul de mai jos:

Tabel 14 - Trăsăturile IL pragmatice (și sociolingvistice) la nivelul A1

IL PRAGMATICĂ (și sociolingvistică) – NIVELUL A1	
Prezentare personală	<p>TDP: Se prezintă și prezintă pe cineva folosind (corect) verbul <i>a fi</i> (<i>Sunt M.</i>). Se prezintă utilizând o altă formulă introductivă (<i>Mă numesc..., Numele meu este...</i>) dacă aceasta îi este sugerată de interlocutor în întrebarea-input. (Nu folosește corect alte verbe decât <i>a fi</i> (verbul <i>a se numi</i>, de exemplu) atunci când prezintă pe altcineva.)</p> <p>(TL1: Unii vorbitori de spaniolă și italiană ca L1 sau ca LS preferă verbul <i>a se chema</i> atunci când se prezintă.)</p>

⁴⁰⁶ Este interesant că autoarele propun o variantă mai simplă din punct de vedere gramatical, dar mai puțin naturală: *Cum scriem...?* în loc de *Cum se scrie...?*, având în vedere că atunci când se solicită, totuși, ajutorul din partea interlocutorului, se optează pentru construcția cu reflexiv: *Cum se spune?*. Considerăm că acest lucru se datorează faptului că, la acest nivel, construcțiile se memorează (ca urmare a frecvenței din input) ca formule fixe, nedisociabile, nefiind analizate gramatical.

Mulțumirile	TDP: Adresează mulțumiri, utilizând <i>Mulțumesc!</i> sau <i>Mersi!</i> , și răspunde la mulțumiri, folosind formula <i>Cu plăcere</i> .
Justificarea	TDP: Justifică utilizând <i>pentru că</i> .
Incertitudinea/Probabilitatea	TDP: Exprimă incertitudinea folosind <i>cred că</i> sau <i>probabil</i> nepredicativ.
Plăcerea/neplăcerea	TDP: Exprimă plăcerea/neplăcerea folosind verbul <i>a-i plăcea</i> (în general incorect) singur sau în combinație cu alt verb, un substantiv sau un adverb.
Preferința	TDP: Își exprimă preferința prin construcții de tipul <i>a prefera + substantiv</i> , <i>a prefera + verb</i> , de cele mai multe ori incorecte din punct de vedere gramatical.
Dorința	TDP: Își exprimă dorința prin construcții de tipul <i>a vrea + conjunctiv</i> , adesea incorecte din punct de vedere gramatical.
Opinia	<p>TDP: Solicită opinia folosind construcții precum <i>Este bine?</i> și derivate ale acesteia. Își exprimă opinia, introducând-o prin <i>Cred că</i>.</p> <p>(TL1: Unii vorbitori de franceză ca L1 sau ca LS folosesc incorect (fără pronume reflexiv) verbul <i>a se gândi</i> pentru introducerea opiniei.)</p> <p>(TL1: Unii vorbitori de spaniolă ca L1 sau ca LS folosesc expresia <i>îmi pare bine</i> (cu varianta greșită <i>mi pare bine</i>) pentru a exprima o opinie pozitivă vizavi de o situație.)</p>
Solicitarea și oferirea de bunuri și servicii	<p>TDP: Face oferte de bunuri și servicii, apelând la construcții memorate, de tipul: <i>Ce doriți?/Poftiți!, Doriți...?, Altceva?</i> sau rostind direct, cu intonație ascendentă, numele produsului oferit.</p> <p>TDP: Solicită bunuri și servicii folosind (corect) verbele <i>a vrea</i> și <i>a dori</i> (+ substantiv), construcția <i>a avea nevoie de + substantiv</i> sau numind direct produsul dorit.</p>
Invitația	<p>TDP: Face invitații folosindu-se de intonație și de enunuri (adesea incorecte gramatical) pe care le începe cu verbe precum <i>a vrea/a dori/a putea</i>.</p> <p>(TL1: Unii vorbitori de engleză ca L1 sau ca LS folosesc (incorect) verbul <i>a-i plăcea</i> pentru acceptarea unei invitații.)</p> <p>(TL1: Unii vorbitori de spaniolă ca L1 sau ca LS folosesc (incorect) expresia <i>Îmi pare bine</i>. sau <i>E bine</i>. pentru a accepta o invitație.)</p>
Actele reparatorii	TDP: Semnalează nonverbal neînțelegerea mesajului (pauze goale și pline), dar și verbal, prin repetarea fragmentelor neînțelese din replicile interlocutorului, apelând la întrebări de tipul <i>Ce?/Scuze?</i> sau prin formule ca <i>Nu știu./Nu înțeleg</i> .

	<p>TDP: Marchează uneori autocorectarea prin ...nu.../...scuze..., dar, în general, corectează mesajul fără a atrage atenția asupra acestui lucru.</p>
<p>***POSIBILE TT pentru nivelul A2</p>	<p>TT: Prezintă o altă persoană folosind verbul <i>a se numi/a se chema</i> sau construcția <i>Numele lui/ei este...</i> .</p> <p>TT: Formulează ipoteze de eventualitate folosind conjuncția <i>dacă</i>.</p> <p>TT: Solicită și oferă o recomandare⁴⁰⁷.</p> <p>TT: Solicită și oferă o sugestie⁴⁰⁸.</p>

⁴⁰⁷ Mijloacele lingvistice prin care realizează această funcție trebuie extrase din analiza unui corpus cu producții ale vorbitorilor nonnativi de nivel A2.

⁴⁰⁸ Aceeași observație ca la nota anterioară.

Capitolul IV – Cunoștințele lingvistice – morfosintaxa: substantivul și clasa adjectivalului

**A: Fata părul este lung și ăăă
mama părul este scurt... eee și
eee colorile neagră.**

În acest capitol, prezentăm rezultatele cu privire la o parte din analiza morfosintaxei, și anume pe cele referitoare la substantiv și la clasa adjectivalului. Explicăm, la început, în linii mari, care au fost calculele făcute în cazul morfosintaxei și „pragul” de care s-a ținut cont de fiecare dată pentru extragerea trăsăturilor definitorii sau pentru propunerea trăsăturilor tranziționale. Vorbim apoi despre gradul de însușire a pluralului, a articolului definit și nedefinit, a cazurilor dativ și genitiv în ceea ce privește substantivul, dar și de însușirea acordului adjectival, în principal, în cazul diferitelor tipuri de adjective.

În extragerea TD privind morfosintaxa, ne-am bazat, în principal, pe AE și pe AO (v. *supra*, I, 3.2.). Am investigat clasele gramaticale și contextele prezentate în al treilea capitol al secțiunii precedente (v. *supra*, I, 3.6), urmând, în cazul tuturor, același „algoritm”: calcularea numărului de greșeli (autocorectările reușite), a numărului de erori⁴³² și a numărului de ocurențe corecte și raportarea acestora la trei grupuri de limbi: arabă, romanice și albaneză⁴³³, pentru obținerea următoarelor date relevante:

- numărul studenților (numărul total, numărul de vorbitori de arabă, numărul de vorbitori de limbi romanice și numărul de vorbitori de albaneză) la care nu apare deloc trăsătura avută în vedere;
- numărul studenților la care apare trăsătura și care nu au nicio eroare în utilizarea ei;
- numărul studenților la care apare trăsătura incorect utilizată în proporție de 100%;
- repartizarea studenților pe intervale de ocurențe ale trăsăturii respective (corect, incorect, corect + incorect) pe producție.

⁴³² A se vedea, pentru diferența *greșeală-eroare*, *supra*, I, 3.2.1.

⁴³³ Dintre ele, cel mai slab reprezentat este grupul cu vorbitori de albaneză.

Exemplificăm cele precizate mai sus cu datele colectate în relație cu pluralul substantivelor⁴³⁴:

Tabel 23 - Substantiv, plural - număr de ocurențe (exemplu)

SUBSTANTIV – plural, nr. de ocurențe corecte				SUBSTANTIV – plural, nr. de ocurențe incorecte			
total	arabă	lb. romanice	albaneză	total	arabă	lb. romanice	albaneză
1313	709	610	166	412	268	202	39

Tabel 24 - Substantiv, plural - Număr de studenți în funcție de numărul ocurențelor pe producție (exemplu)

Nr. ocurențe pe producție	CORECT				INCORECT			
	Tot.	Ar.	Ro.	Alb.	Tot.	Ar.	Ro.	Alb.
0	3	4	4	0	42	22	15	4
1	6	6	0	0	37	24	14	4
2	8	6	2	0	28	14	10	2
3	14	11	5	1	23	16	8	2
4	9	4	4	2	13	8	5	3
5	24	12	9	2	10	7	4	1
6	14	11	4	0	5	1	4	0
7	18	12	7	1	4	3	3	0
8	9	3	4	0	4	2	4	1
9	15	10	7	1	5	5	3	0
10	11	8	4	1	0	0	0	0

De asemenea, având în vedere că au fost contorizate, pentru fiecare aspect analizat, și ocurențele corecte, am calculat și **frecvența acurateței**⁴³⁵ pentru a obține numărul studenților care și-au însușit o anumită trăsătură lingvistică. Deși Brown recomandă, așa cum am văzut în capitolul al treilea al primei secțiuni (v. *supra*, I, 3.2.2), o împărțire a studenților în cei care au achiziționat trăsătura analizată și cei care nu au achiziționat-o, în funcție de rezultatul 0.9, noi am propus pragul de 0.8, astfel: dacă frecvența acurateței unei anumite trăsături în cazul unui student este mai mare sau egală cu 0.8, considerăm acea trăsătură

⁴³⁴ Oferim doar aici tabele cu date și calcule, în scop ilustrativ. În cele ce urmează (v. *infra*, II, 4.1 și urm.), vom prezenta numai rezultatele finale relevante și interpretarea lor.

⁴³⁵ Frecvența acurateței se calculează raportând numărul total de ocurențe corecte la numărul total de ocazii obligatorii ale trăsăturii în discuție. Pentru detalii privind această procedură de calcul, a se vedea *supra*, I, 3.2.2.

însușită de către studentul respectiv – în caz contrar (frecvența acurateței este mai mică decât 0.8), spunem că trăsătura nu a fost însușită. În tabelul de mai jos, oferim, pentru exemplificare, rezultatele privind însușirea pluralului substantivelor⁴³⁶:

Student	FA	S47	1
S1	0.722222	S48	0.75
S2	0.666667	S49	0.4
S3	0.857143	S50	0.75
S4	0.583333	S51	0.714286
S5	0.846154	S52	1
S6	0.75	S53	0.928571
S7	0.666667	S54	0.888889
S8	1	S55	0.833333
S9	0.6	S56	0.625
S10	0.9	S57	-
S11	0.333333	S58	1
S12	0.315789	S59	0.75
S13	0.785714	S60	0.916667
S14	1	S61	0.769231
S15	0.866667	S62	1
S16	0.777778	S63	0.5
S17	0.545455	S64	0.875
S18	0.611111	S65	0.333333
S19	0.625	S66	0.75
S20	0.384615	S67	1
S21	0.5	S68	0.375
S22	1	S69	0.25
S23	0.333333	S70	0.666667
S24	0.8	S71	-
S25	0.461538	S72	0
S26	0.357143	S73	0.857143
S27	1	S74	1
S28	1	S75	1
S29	1	S76	0.9
S30	0.625	S77	1
S31	0.714286	S78	0.714286
S32	0.833333	S79	0.764706
S33	0.7	S80	0.8
S34	0.666667	S81	1
S35	0.714286	S82	0.777778
S36	1	S83	0.733333
S37	0.777778	S84	0.875
S38	0.833333	S85	0.9
S39	0.714286	S86	0.909091
S40	1	S87	1
S41	0.909091	S88	0.4
S42	0.875	S89	1
S43	1	S90	0.714286
S44	0.714286	S91	0.818182
S45	0.8		
S46	1		

⁴³⁶ O parte din această secvență a fost publicată în Lavinia-Iunia Vasii, *RLS - Interlimba la nivelul A1. Cunoștințele lingvistice: substantivul*, în E. Platon, L. Vasii, A. Arieșan (eds.), *Actele Conferinței internaționale „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)”*, Cluj-Napoca, 20-21 octombrie 2017, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2018, 349 p.

Capitolul IV – Cunoștințele lingvistice – morfosintaxa: substantivul și clasa adjectivalului

S92	0.8	S133	0.9
S93	1	S134	0.222222
S94	0.5	S135	0.833333
S95	0.777778	S136	0.428571
S96	1	S137	0.692308
S97	0.857143	S138	0.5
S98	0.307692	S139	0.75
S99	0.777778	S140	0.727273
S100	0.684211	S141	0.941176
S101	1	S142	0.666667
S102	0.555556	S143	0.764706
S103	0.8	S144	0.666667
S104	1	S145	0.545455
S105	0.5	S146	0.85
S106	0.8125	S147	0.947368
S107	1	S148	0.653846
S108	1	S149	0.928571
S109	0.882353	S150	0.6875
S110	1	S151	1
S111	0.75	S152	0.944444
S112	1	S153	0.666667
S113	0.722222	S154	1
S114	1	S155	0.833333
S115	0.769231	S156	0.428571
S116	1	S157	0.846154
S117	0.933333	S158	0.470588
S118	0.866667	S159	0.583333
S119	0.75	S160	0.8
S120	0.692308	S161	0.529412
S121	0.625	S162	0.625
S122	0.933333	S163	0.857143
S123	0.923077	S164	0.5
S124	0.833333	S165	0.6
S125	1	S166	1
S126	0.545455	S167	0.615385
S127	0.555556	S168	0.833333
S128	0.777778	S169	1
S129	1	S170	1
S130	0.666667	S171	1
S131	0.666667	S172	1
S132	0.75		

Dacă procentul reprezentând numărul studenților care și-au însușit trăsătura în discuție este mai mare sau egal cu 60-65%, considerăm trăsătura ca fiind o TDP, în vreme ce, dacă procentul este mai mic sau egal cu 30-35%, vorbim despre o TDN⁴³⁷. Problematică sunt cazurile în care studenții se împart în mod egal sau aproximativ egal – în aceste situații, unde formularea unei TD vaide pentru IL la nivelul A1 nu este permisă, am sugerat că trăsătura respectivă ar putea fi o TT pentru nivelul următor.

Tabel 25 - Substantiv, plural - numărul studenților care și-au însușit trăsătura (exemplu)⁴³⁸

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	51%	53%	45%	31%
Mai mare sau egal cu 0.8	49%	47 %	55%	69%

După cum reiese și din tabelul de mai sus, procedura a fost aplicată per ansamblu, dar și în cazul fiecărei categorii de limbi menționate, și acolo unde rezultatele au fost relevante⁴³⁹, am extras (destul de puține, e drept) TL1. Pentru asigurarea validității judecăților noastre, am apelat, în aceste cazuri, la varianta slabă a AC (v. *supra*, I.3.2.1), explicând anumite erori sau structuri corecte semnificative ca frecvență în cadrul unui grup lingvistic prin raportare la regulile din limba respectivă. Pentru aceasta, am consultat următoarele volume: *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*⁴⁴⁰ – pentru arabă, *A Comparative Grammar of the French*,

⁴³⁷ Avem aici în vedere situațiile în care trăsătura respectivă apare la mai mult de 45% dintre subiecți. Altfel, o considerăm relevantă doar pentru cazul particular al unei categorii de limbi (arabă, limbi romanice sau albaneză), atunci când, în interiorul acelei categorii, apare la (mai mult de) 45% dintre studenți. Totuși, trebuie să menționăm că un caz special îl constituie categoria reprezentată de vorbitorii de albaneză, pentru care am ridicat procentul de la 45% la 70%, dat fiind că această categorie este mai mică decât celelalte două. De asemenea, precizăm că orice TDN pentru acest nivel poate deveni o TDP pentru nivelul următor și, în mod automat, va fi și TT pentru nivelul A2, în acest caz.

⁴³⁸ Bunăoară, în acest tabel, la categoria *Total*, se vede că 84 de studenți (49% dintre cei care folosesc pluralul substantivelor în producțiile lor) au achiziționat pluralul substantivelor, iar 86 (51%) nu și-au însușit această trăsătură. În total am avea 170 de studenți la care apar substantive la plural în producții, deci 99% din numărul total de subiecți (172). În consecință, deși numărul studenților la care apare această trăsătură în producții ne-ar permite extragerea unei TD (99%, mai mult decât 45% necesar), situația este, totuși, una problematică, întrucât pragul de 0.8 îi împarte pe studenți în două categorii aproximativ egale. În acest caz, nu putem decât să sugerăm că pluralul substantivelor reprezintă o posibilă TT pentru nivelul A2.

⁴³⁹ Trăsătura apare la mai mult de 45% dintre studenți (albaneză: 70%) și este însușită/neînsușită de (mai mult de) 60-65% dintre ei.

⁴⁴⁰ K. G. Ryding, *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*, 2005, Cambridge, Cambridge University Press.

*Italian, Spanish and Portugese Languages*⁴⁴¹ – pentru limbile romanice, *Standard Albanian. A Reference Grammar for Students*⁴⁴² – pentru albaneză, iar toate precizările noastre în legătură cu regulile din limbile în discuție au, în principal, aceste referințe.

Vom prezenta, în paginile care urmează, rezultatele analizei cu privire la substantiv și la clasa adjectivalului, continuând, în capitolele următoare, cu verbul, pronumele, adverbul, prepoziția și conjuncția.

4.1. Substantivul⁴⁴³

În ceea ce privește substantivul, am investigat raportul dintre erori și construcțiile corecte în relație cu următoarele aspecte:

Tabel 26 - Substantivul - aspecte avute în vedere în analiză			
SUBSTANTIV	număr	desinență greșită de plural (l1)	substituție <i>cameras</i>
		desinență greșită de plural (alt gen)	substituție <i>pați</i> (pentru <i>paturi</i>)
		desinență greșită de plural (același gen)	substituție <i>mătușe</i> (pentru <i>mătuși</i>)
		plural fără alternanțe	substituție <i>băiați</i> (pentru <i>băieți</i>)
		singular pentru plural	omisiune <i>trei copil</i>
	caz	Atribut genitival	omisiune <i>cartea Maria</i>
			adăugare/ substituție <i>ziua de Maria</i>
			omisiune și <i>Maria cartea</i>
			topică
		CI în dativ, formă de nominativ	omisiune <i>Mihai îi place cafeaua.</i>
	determinare	flectiv greșit (alt gen)	substituție <i>o copil</i>
		SB nedeterminat	omisiune <i>Bărbat este pe stradă.</i>
		CD nedeterminat	omisiune <i>Copil citește carte.</i>
		CircInstrum nedeterminat definit	omisiune <i>Merg la școală cu autobuz.</i>
		Tr în sintagmă posesivă, nedeterminat definit	omisiune <i>Am mers la mare cu prieteni mei.</i>
		Circ + prep + determinant nedeterminat definit	omisiune <i>Venim în sală 23.</i>
		determinat definit (<i>mulți</i>)	adăugare <i>Am mulți banii.</i>

În plus, am considerat că erorile de acord în gen în construcțiile cu numeralul cu valoare adjectivală *doi/două* reflectă destul de fidel problemele legate de recunoașterea genului substantivelor și le-am avut în vedere tot aici.

⁴⁴¹ E. A. Notley, *A Comparative Grammar of the French, Italian, Spanish and Portugese Languages*, 1868, London, Trübner & Co.

⁴⁴² L. Newmark, P. Hubbard, P. Prifti, *Standard Albanian. A Reference Grammar for Students*, 1982, Stanford, California, Stanford University Press.

⁴⁴³ Capitolul acesta a fost publicat în Lavinia-Iunia Vasii, *RLS - Interlimba la nivelul A1. Cunoștințele lingvistice: substantivul*, în E. Platon, L. Vasii, A. Arieșan (eds.), *Actele Conferinței internaționale „Discurs polifonic în româna ca limbă străină (RLS)”*, Cluj-Napoca, 20-21 octombrie 2017, Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință, 2018, 349 p.

4.1.1. Numărul. Pluralul

Deși numărul de substantive folosite corect la plural în CORLS este de 1313, în vreme ce numărul erorilor privind acest aspect la substantiv este semnificativ mai mic (412), trăsătura nu pare a fi una însușită de majoritatea studenților la acest nivel. Foarte puțini sunt aceia care nu au nicio ocurență a unui substantiv la plural sau a unei ocazii obligatorii de folosire a pluralului în producțiile lor. Vorbim, astfel, de o rată de ocurență aproape de 100% în cadrul tuturor grupurilor avute în vedere. Cei mai mulți dintre subiecți (peste 30% în fiecare caz și mai mult de 60% în cazul categoriei reprezentate de vorbitorii de albaneză) utilizează sau creează contextul pentru utilizarea a peste 10 substantive la plural pe producție.

Am divizat erorile, în mai multe clase (după cum se poate vedea în tabelul redat mai sus) și, surprinzător sau nu, am ajuns la următoarele rezultate: doar 9% dintre ele au fost produse prin transfer (erori interlingvistice: *animales, cameras*), 15% dintre erori au cauze intralingvistice (desinențe greșite, din paradigma altor membri ai genului: *dormitori*, sau din paradigma aceluiași membru: *săptămâne*, forme de plural fără alternanțe: *băiați*, sau forme greșite ale excepțiilor – regularizare excesivă: *omi*), în timp ce marea majoritate a erorilor – 76% – a fost reprezentată de erorile de context: folosirea formei de singular acolo unde contextul cere plural și invers. Niciuna dintre aceste clase nu se evidențiază în cadrul vreunui grup lingvistic, însă numărul destul de semnificativ de erori de context, precum și cel mic al autocorecțiilor reușite (58) ne conduce la avansarea ipotezei că vorbim, în această situație, mai cu seamă despre o achiziție lexicală decât despre una gramaticală. Cu alte cuvinte, suntem de părere că nu sunt achiziționate regulile de formare a pluralului în limba română⁴⁴⁴, ci elementele lexicale în sine, cu două „intrări” în lexiconul mental: una reprezintă forma de singular și alta reprezintă forma de plural, erorile fiind cauzate, de cele mai multe ori, de imposibilitatea de a accesa, la momentul producerii, forma dorită. Ideea e susținută și de numărul aparițiilor formelor de plural corecte (1313), semnificativ mai mare decât al celor incorecte (412) – dovada clară că erorile nu țin de formă, ci de contextele de utilizare.

În sprijinul aceleiași ipoteze vin și rezultatele calculelor privind frecvența acurateței, care se prezintă astfel:

⁴⁴⁴ Deși acestea sunt introduse, conform programelor, încă din primele lecții, și apar printre primele chestiuni gramaticale de predat în toate manualele de RLS.

	FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8		51%	53%	45%	31%
Mai mare sau egal cu 0.8		49%	47%	55%	69%

În primele trei cazuri, studenții sunt împărțiți în mod egal, iar acest lucru împiedică extragerea unei TDP/TDN. Pentru grupul vorbitorilor de albaneză, balanța înclină înspre însușirea trăsăturii în discuție. Totuși, avem anumite rezerve în formularea unei TL1, ținând cont, pe de o parte, de lipsa mai multor date în ceea ce privește acest grup lingvistic, și, pe de cealaltă, de faptul că regulile pentru formarea pluralului sunt mult mai complexe decât cele din limba română⁴⁴⁵ și nu prezintă nicio similitudine cu acestea.⁴⁴⁶

Ținând cont de cele precizate mai sus, oferim aici doar un descriptor (TD*) și presupunem că folosirea corectă a pluralului poate constitui o TT la nivelul A2.

TD*: Utilizează frecvent forma de singular a substantivelor în contexte care cer pluralul și viceversa.

4.1.2. Cazul. Genitivul și dativul

Referitor la cazul dativ, nu am identificat niciun context în CORLS în care să se folosească sau să se ceară a fi folosită forma de dativ a unui substantiv propriu, verbul *a-i plăcea* fiind însoțit, în general, doar de forma neaccentuată a pronumelor (de obicei, o formă incorectă – v. *supra*, II, 2. *Exprimarea plăcerii și infra*, II, 5.2).

În cazul substantivelor proprii în genitiv, am putea spune că situația este asemănătoare: am identificat în producțiile studenților doar 16 ocazii obligatorii pentru folosirea genitivului, iar dintre ele doar 7 vizează substantive proprii (*capital de Siria, ziua de Guillaume, Younes casa...*) și doar într-una vorbim despre o ocurență corectă (*ziua lui Reda*), în vreme ce restul implică substantive comune (*bucătărie de restaurant, mama părul, mama de la fată...*). De fiecare dată, erorile sunt

⁴⁴⁵ Să luăm doar substantivele masculine, de pildă: acestea formează pluralul, în general, prin adăugarea uneia dintre terminațiile următoare: *-e, -ë, -a, -ër, -enj, -inj, -ra, -rj!*

⁴⁴⁶ S-ar putea argumenta că însușirea mai rapidă a regulilor de formare a pluralului în cazul vorbitorilor de albaneză ar putea avea o oarecare legătură cu unele similarități între albaneză și română în ceea ce privește categoria genului: și albaneza are un „ambigen”: substantive masculine la singular și feminine la plural, și în albaneză terminațiile *-e* și *-a* (alături, totuși, de multe altele: *-ë, -i, -o, -ër, -ël, -ur, -ull*), la singular, indică genul feminin al substantivelor. În această ipoteză, recunoașterea mai rapidă a genului gramatical ar avea o influență pozitivă asupra formării pluralului. Cu toate acestea, considerăm că dovezile avute la dispoziție sunt prea puține și ne păstrăm rezerva în formularea unei TL1 în acest sens.

interlingvistice: cauzate de transferul din **engleză**⁴⁴⁷: *mama tricou, soare of iunie, mama părul, capital de Siria*, din **arabă**⁴⁴⁸: *petrecere Younes* sau din **limbile romanice**⁴⁴⁹: *ziua de Guillaume, bucătărie de restaurant, mama de la fată*. Chiar dacă ocaziile de utilizare a genitivului sunt foarte puține sau poate și de aceea, considerăm că această trăsătură nu caracterizează IL la nivelul A1. Ca atare, nu vom propune aici o TDN (din cauza numărului mic de ocurențe), dar nici o TT pentru A2 (din același motiv).

4.1.3. Determinarea

Analizând mai multe contexte care cer folosirea unui articol sau a altuia (definit/nedefinit), putem concluziona că nici utilizarea corectă a articolului definit sau nedefinit nu reprezintă, în ansamblu, o trăsătură care să poată fi considerată specifică nivelului A1. Totuși, se poate vorbi despre variație în interiorul subclaselor: determinarea substantivului în poziție de subiect, în sintagma posesivă, în funcția de complement instrumental, în aceea de complement direct etc. În toate contextele avute în vedere (v. tabelul, *supra*, II, 4.1.), numărul ocurențelor în cadrul fiecărui grup lingvistic a fost, în general, suficient de mare încât să permită concluzii referitoare la specificul IL cu privire la determinare:

Tabel 27 - Articolul definit și nedefinit - rata de ocurență

limbi	Subiect	Subiect (vb. a-i plăcea)	Tr în sintagmă posesivă	Complement instrumental	cu adjectiv nehotărât	cu prepoziție	Complement direct	cu determinant (fără prepoziție)
arabă	95%	37%	56%	56%	45%	90%	74%	84%
romanice	91%	44%	70%	61%	56%	96%	76%	76%
albaneză	88%	29%	88%	59%	65%	94%	88%	88%
total	97%	38%	63%	59%	45%	92%	76%	77%

4.1.3.1. În poziția de subiect al verbului a-i plăcea

Singurul context cu reprezentare mai slabă în corpus, îl constituie, după cum se poate observa în tabelul de mai sus, cel în care substantivul are funcția sintactică de subiect al verbului *a-i plăcea*⁴⁵⁰. În acest caz,

⁴⁴⁷ Posesia se indică prin *of*: *the roof of the house* (acoperișul casei), *the capital of Siria* (capitala Siriei) sau prin *'s*: *my mother's hair* (părul mamei mele).

⁴⁴⁸ Genitivul nu e marcat în niciun fel, iar ordinea cuvintelor e exact ca cea din română: obiect posedat-posesor: سيارة احمد – *seyara Ahmad* (mașina lui Ahmad).

⁴⁴⁹ Exprimarea posesiei (cu substantiv) în limbile romanice se face prin *de/di*: *le livre de Jean* (cartea lui Jean) – fr., *la casa di Giorgia* (casa Giorgiei) – it., *el libro de Juan* (cartea lui Juan) – sp.

⁴⁵⁰ Asta nu pentru că verbul *a-i plăcea* apare mai rar în CORLS, ci fiindcă, de multe ori, acesta e folosit fără substantiv: *Îmi place. Îmi place acolo*. (v. *supra*, II, 2. Exprimarea plăcerii).

rezultatele ne-ar permite, cel mult, să formulăm o ipoteză privind doar vorbitorii de limbi romanice, pe care frecvența acurateței îi împarte în două categorii inegale, cei care și-au însușit folosirea corectă a articolului definit la substantivul-subiect al verbului *a-i plăcea* reprezentând un procent de 29%. Nu am putea argumenta că acest lucru poate fi determinat de transferul din alte limbi cunoscute, întrucât, dacă ar fi fost să se manifeste, acesta ar fi trebuit să aibă o influență pozitivă (transfer pozitiv)⁴⁵¹. Este vorba, totuși, de o eroare intralingvistică determinată de neînsușirea regulilor privind determinarea. De altfel, construcțiile corecte cu *a-i plăcea* presupun prea multe operații mentale complexe pentru a putea caracteriza IL la nivelul A1. Chiar și vorbitorii nativi de limba română fac adesea greșeli în utilizarea acestui tip de construcții în vorbire – e drept, mai cu seamă la cazul substantivului sau al pronumelui-complement indirect (*Eu, dacă mă întrebi, îmi place mai mult ciocolata neagră.*) sau la numărul verbului (*Îmi place ciocolata și budinca. Îmi plac cum îți vin pantalonii. Îmi plac de ei.*). În consecință, considerăm că, și dacă ar fi vorba despre o problemă de însușire a regulilor și a contextelor de determinare definită a substantivului, rezultatele cu privire la frecvența acurateței nu ar fi cu mult modificate, tocmai din cauza multiplelor operații cognitive implicate în utilizarea acestor construcții, care, credem, s-ar însuși într-o etapă mai târzie în evoluția IL (probabil B1).

După cum am specificat mai devreme, rezultatele ne permit să propunem doar o TL1 pentru vorbitorii de limbi romanice, deși, nefiind vorba despre transfer propriu-zis, nu vom face acest lucru. În mod excepțional, în ciuda lipsei datelor, considerăm că această trăsătură poate fi extinsă la nivelul tuturor grupurilor:

TDN: Nu determină definitiv substantivul-subiect al verbului *a-i plăcea*.

4.1.3.2. În poziția de subiect al unui verb „neproblematic”

Dacă rămânem în zona aceleiași funcții sintactice, și anume aceea de subiect, observăm că lucrurile nu stau diferit nici atunci când subiectul este al unui verb „neproblematic”. Împărțirea ocaziilor obligatorii pe intervale a evidențiat faptul că majoritatea subiecților își creează între 3 și 7 astfel de ocazii pe producție. Referitor la erori, acestea apar într-un număr cuprins între 1 și 4 pe producție la cei mai mulți dintre studenți și sunt reprezentate de forme greșite (*Cartul este pe masă.*), în proporție de 26%, de lipsa oricărui fel de determinare (*Bărbat este la piscină.*), în proporție de 52%, și de amestecarea determinării definite cu cea

⁴⁵¹ În toate limbile avute în vedere în categoria celor romanice substantivul se cere articulat definit în contexte similare: *Me gusta el chocolate.* – sp., *J'aime la vie.* – fr., *Mi piace il tuo sorriso.* – it.

nedefinită (**O familia este la picnic.**), în proporție de 22%. Considerăm că toate acestea constituie erori intralingvistice⁴⁵², erori „de evoluție”, care semnalează faptul că această trăsătură este una în curs de achiziție, ipoteză susținută, de altfel, și de rezultatele privind frecvența acurateței:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	57%	55%	56%	50%
Mai mare sau egal cu 0.8	43%	45%	44%	50%

Dat fiind că, în toate categoriile, studenții sunt împărțiți în mod relativ egal cu privire la FA, nu vom propune nicio TDN/TDP, ci vom sugera doar că determinarea definită sau nedefinită a substantivului în poziție de subiect reprezintă o TT pentru nivelul A2.

4.1.3.3. Ca termen-regent într-o sintagmă posesivă

Cu determinarea definită a substantivului din sintagma posesivă, studenții nu par a avea probleme. Astfel de sintagme se întâlnesc cu o frecvență destul de ridicată (1-4 pe producție) la mai mult de 50% dintre subiecții din fiecare categorie. Totuși, o categorie se evidențiază ca fiind mai „săracă” în ocurențe decât celelalte, foarte bine reprezentate, și anume categoria vorbitorilor de limba arabă. Lipsa pronumelui posesiv din arabă ar putea constitui cauza pentru care se evită folosirea acestei construcții în L2 (română). Este posibil să fie vorba, aici, despre dificultatea determinată de transferul unei forme marcate la una nemarcată – în arabă, construcțiile prin care se exprimă posesia sunt forme marcate, în vreme ce, în română, exprimarea posesiei se face prin forme nemarcate (v. *supra*, I, 3.3.2).⁴⁵³

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	23%	26%	25%	21%
Mai mare sau egal cu 0.8	77%	74%	75%	79%

Presupunem că procente care arată câți studenți din fiecare categorie și-au însușit determinarea definită în acest context nu reflectă faptul că aceștia au achiziționat regulile privind determinarea⁴⁵⁴, ci

⁴⁵² Multe dintre ele se datorează, de fapt, unei probleme în atribuirea genului corect substantivului ce urmează a fi determinat.

⁴⁵³ A se vedea, pentru această ipoteză, *infra.*, II, 4.2.4.

⁴⁵⁴ De altfel, acest lucru ar fi destul de surprinzător, având în vedere că, în celelalte două contexte discutate până acum, nu a fost vorba despre o însușire a regulilor și de o neînsușire a contextelor în care acestea se aplică, ci de o neînsușire a fiecăreia dintre ele.

mulțumită întâlnirii acestei structuri în input în mod repetat și a memorării ei ca atare. Argumentăm această poziție și prin aceea că în CORLS se găsesc, în proporție de 80%, exemple cu adjectiv pronominal posesiv de persoana I și, mai rar, de persoana a II-a, singular: *prietenii mei, tatăl meu, mama mea, casa ta*. Propunem următoarea TDP:

TDP: Determină corect substantivul din sintagme posesive frecvent utilizate, care conțin adjective pronominale posesive de persoana I sau a II-a, singular.

4.1.3.4. În poziția de complement instrumental sau complement sociativ

Un caz similar în ceea ce privește memorarea anumitor construcții drept întreguri neanalizabile considerăm că este acela al substantivului-complement instrumental/complement sociativ (cu prepoziția *cu*). Și aici, frecvența acurateței este mare la majoritatea vorbitorilor din fiecare grup lingvistic:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	31%	33%	35%	10%
Mai mare sau egal cu 0.8	69%	67%	65%	90%

Potrivit acestor rezultate, determinarea definită a substantivului în astfel de contexte reprezintă o trăsătură însușită, cu toate că, așa cum am văzut mai devreme, regulile privind determinarea nu pot fi considerate achiziționate. Vorbim, și în acest caz, în mare măsură, despre efectul frecvenței cu care apar aceste construcții în input sau cu care vorbitorii sunt forțați să le producă – output – ei memorează formele, fără a conștientiza neapărat regulile de la baza lor: *cu avionul, cu mașina, cu prietenii, cu familia, cu câinele*. Desigur, se poate argumenta că existența ocurențelor eronate reflectă ideea opusă, și anume că vorbitorii selectează aceste forme în etapa de planificare, dar uneori, sub presiunea timpului, aplică greșit regulile. Noi suntem de părere că ar putea fi vorba, la fel ca în cazul pluralului, mai degrabă decât de însușirea regulilor, despre memorarea a două forme diferite în lexiconul mental a elementelor lexicale mai frecvente în input sau output și de accesarea uneia sau a alteia, în funcție de context. Uneori, sub presiunea timpului, vorbitorul accesează forma nedorită și de aici apar erorile. Indiferent de perspectiva din care e privit fenomenul, rezultatele analizei sunt aceleași, iar determinarea definită a substantivului precedat de prepoziția *cu*, cu

funcția de complement instrumental sau sociativ, constituie o trăsătură însoțită la acest nivel. Așadar, propunem următoarea TDP:

TDP: Folosește corect substantivul-complement indirect/sociativ, cu articol definit, atunci când e precedat de prepoziția *cu*.

4.1.3.5. Ca termen-regent într-o sintagmă cu adjectiv pronominal nehotărât

Cu privire la contextele cu adjectiv nehotărât, facem de la început precizarea că am identificat prea puține ocurențe în CORLS ale altor adjective nehotărâte decât *mult/puțin*: *tot* – 22 de ocurențe, *fiecare* – 19 ocurențe (în aceleași sintagme: *fiecare zi*, *fiecare dimineață*). Prin urmare, ilustrăm aici doar rezultatele referitoare la ocurența formelor nedeterminate și a celor determinate (erorile) în construcții cu adjectivele nehotărâte *mult/puțin*⁴⁵⁵:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
<i>Mai mic decât 0.8</i>	61%	65%	59%	62%
<i>Mai mare sau egal cu 0.8</i>	39%	35%	41%	38%

Se poate lesne observa că trăsătura definitorie pe care o putem extrage este una negativă:

TDN: Nu folosește corect, din punctul de vedere al determinării, construcția *mult/puțin + substantiv*.

4.1.3.6. Cu prepoziție

Prepozițiile sunt și ele extrem de populare în CORLS, în majoritatea cazurilor ele apărând, deloc surprinzător pentru acest nivel, înaintea substantivelor: *eu steu în cabana și ieftin și for frumoasă, monânc țeva în avionul, este aproape de stație de autobuz* ș.a.m.d. Lăsând pentru altă discuție exactitatea cu care sunt ele folosite (v. *supra*, II, 3 și *infra*, II, 6.x.), observăm că rezultatele cu privire la frecvența acurateței arată că determinarea substantivului nu se realizează, de cele mai multe ori, corect:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
<i>Mai mic decât 0.8</i>	64%	63%	67%	56%
<i>Mai mare sau egal cu 0.8</i>	36%	37%	33%	44%

Se poate spune, așadar, că:

⁴⁵⁵ În foarte puține situații acestea apar folosite la singular.

TDN: De cele mai multe ori, nu determină adecvat substantivul precedat de prepoziție.

4.1.3.7. În poziția de complement direct

Nici atunci când apare în funcția sintactică de complement direct substantivul nu e determinat mai corect: *preferă o vară, fata citește cartelă, cumpăr o suc de portocale* etc. Majoritatea vorbitorilor din fiecare grup (peste 27%) au mai mult de 3 astfel de ocazii obligatorii pe producție, iar situația frecvenței acurateței se prezintă în felul următor:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	43%	45%	45%	44%
Mai mare sau egal cu 0.8	57%	55%	55%	66%

Dat fiind că, în interiorul fiecărui grup, studenții sunt divizați, în funcție de FA, în părți oarecum egale, nu putem extrage nicio TDP/TDN, însă vom sugera, la fel ca în alte cazuri similare, că este vorba despre o TT pentru nivelul A2.

4.1.3.8. Ca termen-regent al unui atribut adjectival sau substantival prepozițional

În fine, un alt context investigat a fost acela al construcțiilor de tipul *substantiv (neprecadat de prepoziție) + determinant (adjectiv/alt substantiv cu prepoziție)*, aparent extrem de productive în rândul tuturor grupurilor lingvistice. Alături de construcțiile cu adjectiv pronominal posesiv și de cele cu prepoziția *cu*, și acest context se include între cele pe care majoritatea studenților le stăpânesc, conform rezultatelor analizei:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	21%	22%	24%	7%
Mai mare sau egal cu 0.8	79%	78%	76%	93% ⁴⁵⁶

Exemplele extrase din corpus în acest sens sunt de tipul: *limba română, anul viitor, muzica clasică, anul pregătitor, imaginea unu, Facultatea de Litere* etc., sintagme care apar extrem de frecvent în inputul la care sunt expuși studenții, dar și în output, fapt ce ne face să suspectăm, din nou, că nu sunt însușite regulile și contextele de determinare, ci sintagmele sunt redade din memorie, fără conștientizarea acestor reguli

⁴⁵⁶ Spre deosebire de celelalte situații însă, în acest caz, și vorbitorii de limba albaneză care și-au însușit trăsătura reprezintă un procent semnificativ (având în vedere că grupul acestora e mai mic decât celelalte două).

de la baza lor. Indiferent dacă presupunerea noastră e validă sau nu, rezultatele indică destul de clar o TDP:

TDP: Folosește corect articolul definit și nedefinit în construcții de tipul *substantiv + determinant*, frecvent întâlnite în input.

4.1.4. Genul

Una dintre sursele care pot furniza informații cu privire la gradul în care și-au însușit vorbitorii genul substantivelor este acordul numeralului cu valoare adjectivală *doi/două* cu substantivul succedent.

Astfel, investigând și acest aspect, am observat că sunt preferate construcțiile cu *două* în defavoarea celor cu *doi*, iar acestea sunt, în majoritatea cazurilor, corecte: 116 ocurențe corecte față de 24 de cazuri în care nu se face acordul de gen. Frecvența acurateței în ceea ce privește utilizarea corectă din punctul de vedere al acordului în gen a construcțiilor de tipul *două + substantiv* împarte studenții (51% din total, 49% dintre vorbitorii de arabă, 41% dintre cei de limbi romanice și 59% dintre reprezentanții categoriei de vorbitori de albaneză folosesc acest fel de sintagme) astfel:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	23%	20%	12%	20%
Mai mare sau egal cu 0.8	77%	80%	88%	80%

În multe dintre situațiile analizate, *două* apare însoțit de un substantiv feminin la singular, terminat în *-ă* – dovadă a unei posibile reguli din IL: *terminație -ă = feminin și cere terminație -ă: două ...ă*. Prin urmare, cu referire la categoria genului la substantiv, putem extrage următoarea TDP:

TDP: Recunoaște genul feminin al substantivelor atunci când acestea se termină în *-ă* și face acordul în gen în utilizarea numeralului cu valoare adjectivală *două*⁴⁵⁷.

⁴⁵⁷ Nu vom propune nicio TD referitoare la ceilalți membri ai categoriei genului (masculin și neutru) din cauză că nu avem suficiente date pe care să ne bazăm: sintagma *doi+ substantiv* apare la doar 28% din totalul studenților, la 25% dintre vorbitorii de arabă, la 34% dintre vorbitorii de limbi romanice și la 35% dintre cei care vorbesc albaneza.

4.1.5. Substantivul – concluzii

*Descrierea minimală...*⁴⁵⁸ oferă următoarele precizări cu privire la substantiv și articol⁴⁵⁹ pentru acest nivel:

Tabel 28 - Extras din *Descrierea minimală a limbii române* (substantivul și articolul)

SUBSTANTIV	genul (<i>masculin, feminin, neutru</i>)	<i>Un elefant și o girafă aleargă într-un parc.</i>
	numărul singular, plural	<i>Doi elefanți și două girafe aleargă prin parcuri.</i>
	formele neregulate: <i>surori, oameni, ouă</i>	<i>Girafa are multe surori. Girafa cumpără multe ouă de la piață. Girafa bea lapte în fiecare dimineață. Girafa bea cafeaua fără zahăr.</i>
	substantive defective de plural: <i>lapte, carne, miere, unt, zahăr</i>	<i>Girafa poartă ochelari. Girafa nu mănâncă pui. Mama este vânzătoare.</i>
	cazul nominativ-acuzativ genitiv-dativ (cu nume proprii)	<i>Un elefant se plimbă în parc. Văd un elefant și o girafă în parc. Bicicleta lui Vlad este albastră. Bicicleta Mariei este albă. Lui Vlad îi plac bananele. Mariei îi plac portocalele.</i>
ARTICOL	nedefinit nominativ-acuzativ (singular, plural)	<i>Un elefant și o girafă aleargă într-un parc. Niște elefanți și niște girafe aleargă prin parc.</i>
	definit nominativ-acuzativ (singular, plural)	<i>Elefantul și girafa aleargă în parcul central. Elefanții și girafele aleargă în parcurile din centru.</i>

Potrivit *Descrierii*, așadar, numărul substantivului, forma de genitiv (posesiv) și cea de dativ pentru complementul indirect al verbului *a-i plăcea* în cazul substantivelor proprii, cât și articolul definit și nedefinit în diverse contexte (substantiv-subiect, substantiv-complement direct, prepoziție + substantiv, prepoziție + substantiv + determinant) ar reprezenta trăsături caracteristice nivelului A1. Totuși, așa cum am văzut mai sus, analiza efectuată a demonstrat următoarele:

⁴⁵⁸ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 18.

⁴⁵⁹ Spre deosebire de perspectiva adoptată aici, în *Descrierea minimală...*, articolul nu este văzut ca fiind o categorie a substantivului, ci ca o parte de vorbire independentă (a se vedea, pentru precizările privind acest aspect, *supra*, I, 3.6).

Tabel 29 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - substantivul

SUBSTANTIVUL – NIVELUL A1	
NUMĂRUL	TD*: Utilizează frecvent forma de singular a substantivelor în contexte care cer pluralul și viceversa.
DETERMINAREA	<p>TDP: Determină corect substantivul din sintagme posesive frecvente, care conțin adjective pronominale posesive de persoana I sau a II-a, singular.</p> <p>TDN (?): Nu determină definit substantivul-subiect al verbului <i>a-i plăcea</i>.</p> <p>TDP: Folosește corect substantivul-complement indirect/sociativ, cu articol definit, atunci când e precedat de prepoziția <i>cu</i>.</p> <p>TDN: Nu folosește corect, din punctul de vedere al determinării, construcția <i>mult/puțin + substantiv</i>.</p> <p>TDN: De cele mai multe ori, nu determină adecvat substantivul precedat de prepoziție.</p> <p>TDP: Folosește corect articolul definit și nedefinit în construcții de tipul <i>substantiv + determinant</i>, frecvent întâlnite în input.</p>
GENUL	TDP: Recunoaște genul feminin al substantivelor atunci când acestea se termină în <i>-ă</i> și face acordul în gen în utilizarea numeralului cu valoare adjectivală <i>două</i> .
***POSIBILE TT pentru nivelul A2	<p>TT: Folosește corect și adecvat substantivele la plural.</p> <p>TT: Determină substantivul-subiect.</p> <p>TT: Determină substantivul-complement direct.</p>

Se pare că TDP sunt mai puține decât era așteptat. Substantivele proprii în cazurile genitiv și dativ nu sunt menționate aici, numărul ocurențelor lor fiind nesemnificativ, iar numărul și determinarea reprezintă categorii neînsușite corespunzător la acest nivel. Sigur, există unele excepții – determinarea substantivului pare a se face adecvat și corect în anumite contexte: în sintagma posesivă (cu adjectiv pronominal de persoana I sau a II-a, singular), în construcțiile *substantiv + determinant* sau *cu + substantiv* (complement instrumental sau complement sociativ). În aceste situații, presupunerea noastră a fost aceea că nu este, totuși, vorba, în majoritatea cazurilor, despre achiziția regulilor de determinare, ci de **memorarea** unor construcții/forme frecvent întâlnite în input sau folosite des în output. Indiferent de

explicație (că vorbim despre însușirea regulii sau memorarea formelor), trăsăturile propuse ar rămâne aceleași, descrierea IL nefiind afectată în niciun fel.

4.2. Clasa adjectivalului

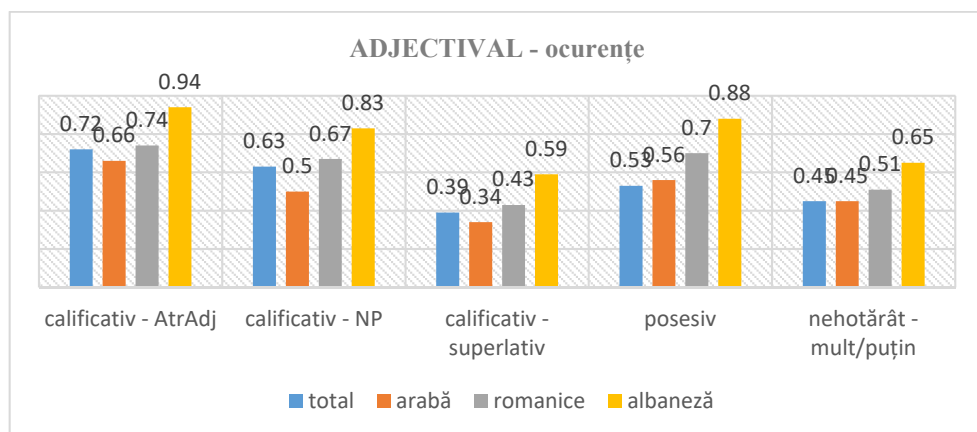
Referitor la clasa adjectivalului, redăm mai jos secțiunea relevantă în acest sens din tabelul prezentat în capitolul al treilea al secțiunii anterioare (v. *supra*, I, 3.6), pentru a ilustra aspectele avute în vedere în analiză:

Tabel 30 - Adjectivalul - aspecte avute în vedere în analiză

ADJECTIVAL	ADJECTIV CALIFICATIV	număr, gen, caz, comparație	NP (dezacord)	substituție	<i>Vremea este frumos.</i>
			AtrAdj (dezacord)	substituție	<i>Văd doi copii frumoase.</i>
			AtrAdj (poziție)	topică	<i>Văd frumoasă fată.</i>
	ADJECTIVUL PRONOMINAL NEHOTĂRÂT	număr, gen, caz	AtrAdj (dezacord)	substituție	<i>În orașul meu sunt multe oameni.</i>
		comparație	comparativ de superioritate	omisiune	<i>Am nevoie de mai Ø bani.</i>
	ADJECTIVUL PRONOMINAL POSESIV	gen, număr	AtrAdj (dezacord sintagmatic)	substituție	<i>Familia meu este mare.</i>
			AtrAdj (dezacord paradigmatic)	substituție	<i>Familia ta este frumoasă. (pentru Familia mea...)</i>
			AtrAdj (poziție)	topică	<i>Mea sora este doctor.</i>
	ADJECTIVUL PRONOMINAL INTEROGATIV (CÂT)	număr, gen	AtrAdj (dezacord)	substituție	<i>Cât ani ai?</i>
	NUMERALUL CU VALOARE ADJECTIVALĂ	gen, număr, caz	AtrAdj (dezacord)	substituție	<i>În casă sunt doi băi.</i>

Situațiile în care apare numeralul cu valoare adjectivală au fost deja discutate la substantiv (v. *supra*, II, 4.1.4.), iar în ceea ce privește ocurența aspectelor rămase (corect + incorect), lucrurile se prezintă în felul următor⁴⁶⁰:

⁴⁶⁰ Adjectivele nehotărâte *tot* și *fiecare* au mult prea puține ocurențe pentru a intra în discuție: *tot* – 22 de ocurențe, iar *fiecare* – 19 ocurențe (majoritatea în structuri memorate de tipul *fiecare zi, fiecare an*). Similar stau lucrurile și în ceea ce privește adjectivul interogativ: doar 19 ocurențe corecte (în structuri memorate: *Câte kilograme...?/Câți ani...?*) și 12 ocurențe incorecte (cauzate de lipsa acordului adjectival). La fel, comparativul de superioritate apare prea rar pentru a putea oferi informații relevante cu privire la IL la nivelul A1 (22 de ocurențe).



După cum se poate lesne observa, majoritatea categoriilor analizate prezintă o ocurență ridicată, trei dintre ele apărând la mai mult de 45% dintre studenți – adjectivul calificativ, la pozitiv, cu funcția de atribut adjectival și cu cea de nume predicativ, și adjectivul posesiv. Celelalte două (adjectivul calificativ la superlativ și adjectivul nehotărât) rămân relevante cel mult pentru categoriile de limbi, în cazurile în care procentul e mai mare de 45% (albaneză – 85%).

4.2.1. Adjectivul calificativ cu funcția de atribut adjectival

Surprinzător pentru noi a fost să descoperim preferința pentru construcțiile *substantiv + adjectiv*, în defavoarea celor de tipul *substantiv + verbul a fi + adjectiv* (chiar dacă, așa cum reiese și din tabelul de mai sus, diferența e destul de mică). Există, în CORLS, foarte puțini studenți care nu includ în producțiile lor adjective calificative în vecinătatea imediată a unui substantiv: 49 de studenți. Ca atare, dat fiind că rata de ocurență depășește 45% în toate cazurile și 85% în situația categoriei reprezentate de vorbitorii de limba albaneză, datele pot fi considerate relevante pentru extragerea TD. Majoritatea studenților (mai mult de 60% în cazul fiecărui grup lingvistic) folosesc între 1 și 3 astfel de construcții pe producție, însă și intervalul 4-7 construcții pe producție este foarte bine reprezentat (peste 25% în toate categoriile). Am constatat, totuși, o predilecție pentru acest tip de sintagme în rândul subiecților vorbitori de limbi romanice și de albaneză, fără a putea extrage o TL1 în acest sens.

Referitor la erorile produse, majoritatea (68.3%) sunt reprezentate de dezacorduri în gen și număr⁴⁶¹, restul fiind de topică sau

⁴⁶¹ Unele erori de acest fel au fost cauzate de utilizarea incorectă a substantivului – *uniform negru, plajul privat*, de pildă. Suntem de părere că este discutabilă includerea lor între erorile de acord, mai ales că aceste ocurențe greșite ale substantivelor au fost deja înregistrate la erorile de determinare a substantivului sau la analiza lexicului. Totuși, având în vedere că numărul lor este relativ mic și că nu ar putea influența rezultatele în mod semnificativ, nu am conceput o categorie specială de erori pentru ele și le-am inclus în categoria „erori amestecate”.

amestecate (topică + acord, acord + pronunție, topică + acord + pronunție etc.), neevidențiindu-se prin erori specifice nicio categorie de limbi⁴⁶².

În ceea ce privește frecvența acurateței, rezultatele se prezintă în felul următor:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	54%	56%	54%	50%
Mai mare sau egal cu 0.8	46%	44%	46%	50%

În rândul marcat cu roșu (mai mare sau egal cu 0.8) este scos în evidență numărul studenților care și-au însușit trăsătura în discuție, în interiorul fiecărei categorii. Având în vedere că acesta nu depășește 50% în cadrul niciunui grup, nu putem propune o TDP sau o TDN validă și vom lansa ipoteza că este o trăsătură în curs de achiziție, o posibilă TT pentru IL la nivelul A2. Sugerăm, totuși, un descriptor al IL cu privire la această construcție:

TD*: Folosește construcții *substantiv + adjectiv*, însă întâmpină, de multe ori, dificultăți la realizarea acordului adjectivului cu substantivul.

4.2.2. Adjectivul calificativ cu funcția de nume predicativ

Deși e puțin mai rar folosită decât cea discutată anterior (v. *supra*, II, 4.2.1), construcția *substantiv/pronume + verbul a fi + adjectiv calificativ* apare la mai mult de jumătate dintre studenții care reprezintă fiecare categorie de limbi și la 83% dintre vorbitorii de albaneză. Majoritatea celor care o folosesc se încadrează în intervalul 1-4 ocurențe pe producție (mai mult de 78% în toate grupurile), iar, în ceea ce privește numărul ocurențelor greșite, reprezentate, în proporție de 100%, de dezacorduri, cei mai mulți se situează în intervalul 1-3 ocurențe incorecte pe producție. În consecință, în medie, raportul ar fi de o structură corectă la 3 greșite, iar acest lucru este confirmat de rezultatele privind frecvența acurateței:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	51%	57%	64%	62%
Mai mare sau egal cu 0.8	49%	43%	36%	38%

⁴⁶² În buna tradiție a AC, erau de așteptat, plecând de la ipoteza transferului (din engleză și chiar din limbile romanice), mai multe erori privind, de pildă, topica, însă acestea apar într-un număr extrem de redus (11 ocurențe din 142 de erori în total), nefiind suficiente pentru a permite extragerea unor TL1.

Observăm că, doar în cazul limbilor romanice procentul reprezentativ pentru subiecții care și-au însușit trăsătura este mai mic – 36.17%, apropiindu-se de limita propusă de către noi pentru formularea unei TDN – 35%. Așadar, la fel ca în cazul construcției analizate anterior, presupunem că și aceasta va caracteriza, probabil, nivelul superior (TT) și propunem aici doar un descriptor:

TD*: Folosește construcții *substantiv/pronume + verbul a fi + adjectiv*, însă, de cele mai multe ori, nu realizează acordul adjectival.

4.2.3. Superlativul absolut cu *foarte*

Deși am identificat 154 de ocurențe ale superlativului în CORLS (dintre care 101 sunt corecte, iar cele greșite se datorează, în principal, lipsei acordului), acestea nu reprezintă un număr suficient de mare, nici per total și nici în vreuna dintre categoriile de limbi, pentru a ne permite formularea unor descriptori sau a unor TDN/TDP/TL1 (v. *supra*, II, 4.2). Totuși, rezultatele privind frecvența acurateței (49% din total, 56% dintre vorbitorii de arabă, 30% din grupul limbilor romanice și 40% dintre cei care vorbesc albaneză și-au însușit trăsătura) ne îndreptătesc să presupunem că și acest tip de construcție va fi achiziționat la nivelul A2 (TT), nu din cauza complexității ei, ci tot din aceea a acordului adjectival, ca în cazul primelor două construcții discutate anterior (v. *supra*, II, 4.2.1 și 4.2.2).

4.2.4. Adjectivul pronominal posesiv

Rezultatele analizei au relevat că acest tip de sintagmă apare la majoritatea subiecților: 63% din total, 56% dintre vorbitorii de arabă, 70% dintre vorbitorii de limbi romanice, 88% dintre cei care vorbesc albaneza. Se pare că, între ei, subiecții care folosesc mai puțin adjectivul posesiv (deși tot frecvent!) sunt vorbitorii de arabă, iar acest lucru este explicabil, credem, prin faptul că, în limba arabă standard, ideea de posesie se exprimă prin atașarea unui sufix substantivului-obiect posedat, în funcție de posesor⁴⁶³, nu printr-un cuvânt independent, așa cum e cazul în limbile romanice (*mi casa* – sp., *i miei amici* – it., *mon père* – fr.), dar și în albaneză (*treni im* – *trenul meu*). Cu toate acestea, nu putem vorbi despre o TL1, atâta vreme cât procentul celor care folosesc

⁴⁶³ De exemplu, să luăm substantivul *inimă* (قلب – *qalb*). Pentru a exprima ideea de posesie la persoana I (*inima mea*), adăugăm doar sufixul ي (-ii): قلبي (*qalbii*). La fel, pentru *inima ta*, se adaugă în finalul cuvântului ك (-ka): قلبك (*qalbok*) ș.a.m.d.

adjectivul posesiv în rândul studenților vorbitori de arabă este, totuși, unul destul de mare – 56%⁴⁶⁴.

Gruparea în intervale, în funcție de numărul ocurențelor incorecte, a arătat că cei mai mulți dintre subiecții care folosesc adjectivul posesiv în producțiile lor îl utilizează corect (mai mult de 53% în cadrul fiecărei categorii), iar atunci când apar erori (cele mai multe, din nou, de acord sintagmatic, însă și erori de topică⁴⁶⁵, de acord paradigmatic sau combinate), acestea se întâlnesc cu o frecvență de 1-2 ocurențe pe producție în producțiile rămase, după scoaterea din calcul a celor fără erori. Toate acestea sunt confirmate și de rezultatele privind frecvența acurateței:

	FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8		34%	36%	33%	47%
Mai mare sau egal cu 0.8		66%	64%	67%	53%

Dacă, în ceea ce privește vorbitorii de albaneză, situația nu este certă nici într-o direcție (însușit), nici în cealaltă (neînsușit), referitor la celelalte categorii, lucrurile sunt destul de clare: 66% din total, 64% dintre cei care vorbesc arabă și 68% dintre vorbitorii de limbi romanice și-au însușit această trăsătură lingvistică⁴⁶⁶, fapt ce ne permite formularea următoarei TDP⁴⁶⁷:

⁴⁶⁴ Este posibil însă ca acest procent să fie ridicat și datorită faptului că un număr destul de semnificativ de vorbitori de arabă sunt bilingvi, având a doua limbă franceza. Totuși, același număr de studenți intră și în categoria limbilor romanice, echilibrând cumva balanța referitor la acest aspect. Prin urmare, ne vom limita aceste comentarii la statutul de observații, specificând că, pentru a extrage o TL1, vom avea nevoie de mai multe date.

⁴⁶⁵ Și de această dată, o AC ar fi prezis că transferul ar putea juca un rol important în cazul vorbitorilor de limbi romanice și că, de aceea, se vor întâlni mai multe erori de topică, însă numărul acestora e nesemnificativ, neputând fi legat în niciun fel de o anumită categorie de limbi. Similar, s-ar fi putut presupune că, în ceea ce privește limba albaneză, transferul va avea un rol pozitiv, având în vedere că, în general, în albaneză, adjectivul posesiv apare după substantiv, la fel ca în limba română, topica fiind opțională doar în cazul persoanelor întâi și a doua, în exprimarea relațiilor familiale. Nici în acest caz însă nu putem vorbi despre o TL1.

⁴⁶⁶ Merită specificat aici faptul că, în majoritatea cazurilor, este vorba despre sintagme posesive care conțin adjective **pronominale** posesive de persoana I și, mai rar, a II-a, cele mai multe apărând în structuri memorate: *tatăl meu, mama mea, prietenii mei, casa ta, fratele tău, prietenii tăi*. Numărul mic de autocorectări reușite (greșeli, „scăpări” în vorbire) privind această trăsătură – 8 – vine să confirme presupunerea că nu este vorba despre o regulă internalizată corect (ar fi și destul de ciudat, având în vedere că în cazul adjectivului calificativ regulile privind acordul nu sunt însușite), ci despre memorarea unor construcții frecvent întâlnite în input. Este posibil ca atât realizarea acordului sintagmatic, cât și utilizarea corectă a adjectivelor posesive de alte persoane decât I și a II-a (singular) să constituie TT pentru nivelul A2.

⁴⁶⁷ Nu vom exclude vorbitorii de limba albaneză din descriptor, întrucât procentul privind acuratețea este tot deasupra celui de 50%.

TDP: Exprimă corect posesia (prin sintagma *substantiv + adjectiv pronominal posesiv*) atunci când adjectivul pronominal posesiv este de persoana I sau, mai rar, a II-a.

4.2.5. Adjectivul pronominal nehotărât *mult/puțin*

Adjectivele *mult/puțin* nu apar atât de frecvent ca cele posesive, dar prezintă o rată a ocurenței care ne permite extragerea unor concluzii valide privind achiziția lor, în toate grupurile: 44.8% din total, 44.7% dintre cei care vorbesc arabă, 51.5% dintre vorbitorii de limbi romanice și 64.7% din categoria vorbitorilor de albaneză (categorie pentru care, așa cum am mai specificat, avem nevoie de minimum 70% dintre studenți ca să se poată lua în considerare rezultatele privind acest grup, dacă vorbim despre o TL1 – altfel, nu o vom trata separat față de restul categoriilor). Adjectivul nehotărât are 1-2 ocurențe pe producție la majoritatea subiecților (mai mult de 72% în toate grupurile) și acestea sunt eronate la mai mult de 45% dintre ei. Numărul studenților care au frecvența acurateței mai mare sau egală cu 0.8 este unul relativ mic, în relație cu toate grupurile de limbi, demonstrând că, din nou, vorbim despre o trăsătură neînsușită la acest nivel (posibilă TT pentru A2), în principal din cauza dificultății reprezentate de realizarea acordului adjectival⁴⁶⁸:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	68%	75%	54%	45%
Mai mare sau egal cu 0.8	32%	25%	46%	55%

Propunem, așadar, următoarea TDN:

TDN: Folosește incorect, din punctul de vedere al acordului adjectival, adjectivele pronominale nehotărâte *mult/puțin*.

4.2.6. Clasa adjectivalului – concluzii

În *Descrierea minimală...*⁴⁶⁹ sunt inventariate tipurile de adjective care, conform autoarelor, ar trebui predate și ar putea să apară la nivelul A1⁴⁷⁰:

⁴⁶⁸ Acest fapt este confirmat și de numărul mic al autocorectărilor reușite cu privire la acest aspect (8).

⁴⁶⁹ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiliu, D. Vilcu, *op. cit.*, 2014, p. 15.1

⁴⁷⁰ Exemplele oferite aici ne îndreptățesc să presupunem că autoarele au considerat realizarea acordului adjectival drept o trăsătură specifică nivelului.

Tabel 31 - Extras din Descrierea minimală a limbii române (Adjectivul)

calificativ cu patru forme (<i>alb, albă, albi, albe</i>)	<i>Elefantul este gras și simpatic, iar girafa este grasă și simpatică.</i>
comparația adjectivului: comparativul de superioritate și superlativul absolut: forma cu <i>foarte</i>	<i>Girafa este mai înaltă decât elefantul.</i> <i>Girafa este foarte înaltă.</i>
pronominal posesiv (nominativ, acuzativ): <i>meu, tău, său, nostru, vostru, săi...</i>	<i>Desenul meu este mai simpatic decât desenul tău.</i>
pronominal nehotărât (nominativ, acuzativ): <i>mult, puțin, tot, fiecare</i>	<i>Aici sunt mulți elefanți. Fiecare elefant este fericit.</i>
pronominal interogativ - <i>cât?</i>	<i>Câți elefanți sunt în parc?</i> <i>Câte girafe sunt în parc?</i>

Investigându-le pe toate, am extras următorii descriptori (TD*) și următoarele TDP și TDN, dar am formulat și câteva ipoteze cu privire la TT pentru nivelul A2:

Tabel 32 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - adjectivalul

CLASA ADJECTIVALULUI – NIVELUL A1	
ADJECTIVUL CALIFICATIV CU PATRU FORME	<p>TD*: Folosește construcții <i>substantiv + adjectiv</i>, însă are, de multe ori, probleme la acordul adjectivului cu substantivul.</p> <p>TD*: Folosește construcții <i>substantiv/pronume + verbul a fi + adjectiv</i>, însă, de cele mai multe ori, nu realizează acordul adjectival.</p>
ADJECTIVUL PRONOMINAL POSESIV	TDP: Exprimă corect posesia (prin sintagma <i>substantiv + adjectiv pronominal posesiv</i>) atunci când adjectivul pronominal posesiv este de persoana I sau, mai rar, a II-a.
ADJECTIVUL PRONOMINAL NEHOTĂRÂT MULT/PUȚIN	TDN: Folosește incorect, din punctul de vedere al acordului adjectival, adjectivele pronominale nehotărâte <i>mult/puțin</i> .
***POSIBILĂ TT pentru nivelul A2 (?)	TT: Realizează acordul adjectival în construcțiile cu adjectiv calificativ, adjectiv pronominal posesiv de altă persoană decât I și a II-a, adjectiv pronominal nehotărât și adjectiv pronominal interogativ.

Așadar, se pare că, deși construcțiile cu adjective sunt folosite frecvent, acordul adjectival pune mari probleme la acest nivel. Sintagmele posesive reprezintă doar aparent o excepție, întrucât, așa cum am specificat mai sus, rata ridicată a acurateții se datorează mai degrabă frecvenței cu care astfel de sintagme sunt întâlnite în input sau cu care subiecții sunt „forțați” să le utilizeze în situațiile reale de comunicare – output –, frecvență care le conferă statutul de *formule memorate*, nefiind,

deci, vorba despre internalizarea regulilor corecte privind acordul adjectival.

Am sugerat că realizarea acordului adjectival ar putea reprezenta o TT pentru nivelul A2, însă avem anumite rezerve vizavi de această ipoteză, cauzate de rezultatele studiului cu privire la utilizarea adjectivului la nivelul A2, al C. Bocoș⁴⁷¹, realizat pe un corpus similar, cuprinzând însă producții scrise. Autoarea concluzionează: „adjectivele calificative și participiale cu patru forme flexionare sunt folosite corect în 55.71% din situații și incorect în 44.28%” și, mai jos: „adjectivele cu flexiune complexă (= patru forme): calificative, participiale, pronominale nehotărâte *mult, puțin, tot*, deși bine reprezentate la nivelul corpusului, înregistrează un procent de greșeli peste medie (între 42,22% și 44,28%)”⁴⁷². În consecință, suntem de părere că este foarte posibil ca realizarea acordului adjectival să nu reprezinte o TT pentru nivelul A2, ci să caracterizeze doar nivelurile superioare acestuia, constituind, posibil, o TT pentru nivelul B1.

⁴⁷¹ C. Bocoș, *op. cit.*, 2017.

⁴⁷² C. Bocoș, *op. cit.*, pp. 90-91.

Capitolul VI – Cunoștințele lingvistice – morfosintaxa: adverbul, prepoziția, conjuncția

K: Ăă **aici** u la pachet? **Aici**?

Y: Ăă eu nu↓ eu vreau **aici**↓ și prieteni a pachet!

K: ...**în** imaginea patru este
fime↓ eee tânăr↓ stau **pi**
calcâlator și încerc învață↓ eee
și vorbesc **cu** tilifon↓...

F: Eee îmi place ăă îmi place
ăă VARA **pentru că** ăă eu joc
cu pretenii fotbal/football↓
fotbal **și** eee **și** îmi pla- îmi place
ăă primăvara **pentru ca** eu
văd flori **și** iii... atât.

În acest ultim capitol, ilustrăm trăsăturile definitorii rezultate din analiza utilizării în corpus a adverbelor, a prepozițiilor și a conjuncțiilor. Reluăm, pe scurt, cele discutate cu privire la adverb în capitolul referitor la lexic, ilustrăm tipurile de erori comune în cazul utilizării prepozițiilor și posibilele cauze ale acestora și propunem o listă de conjuncții caracteristice IL la nivelul în discuție.

6.1. Adverbul

În capitolul al treilea al acestei secțiuni (v. *supra*, II, 3.1.3) am prezentat rezultatele referitoare la adverb, propunând, în funcție de lista de frecvență obținută în urma analizei CORLS și ținând cont de faptul că majoritatea ocurențelor identificate au fost corecte (în toate categoriile de limbi avute în vedere), o serie de adverbe reprezentative pentru IL la nivelul A1: *cât?* (întâlnit doar în întrebarea *Cât costă?*), *unde?*, *când?*, *acum*, *apoi*, *aici*, *acolo*, *de obicei*. Nu vom relua aici analiza, ci doar vom propune o descriere a IL la A1 privind această parte de vorbire. Având în vedere că numărul studenților care integrează adverbe în producțiile lor este prea mic pentru a permite extragerea unor TDP sau TDN în funcție de frecvența acurateței, sugerăm următorul descriptor:

TD*: Folosește foarte rar adverbe, dar, atunci când o face, ele apar, în majoritatea cazurilor, corect integrate în enunț.

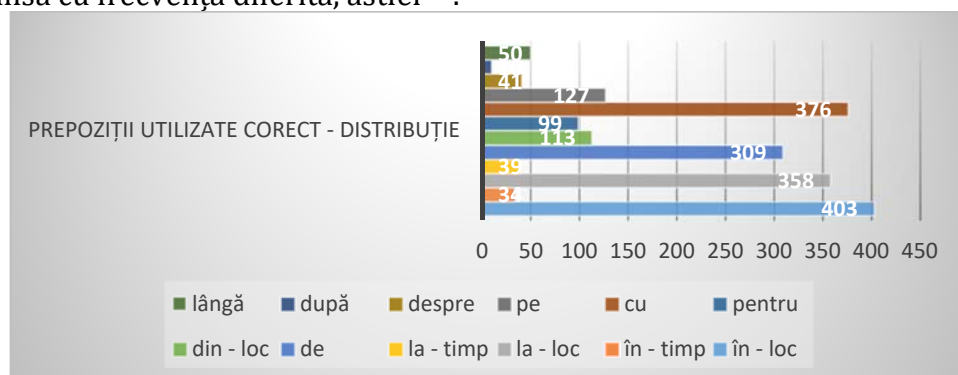
6.2. Prepoziția

În *Descrierea minimală a limbii române*⁴⁸⁶ se propune o listă destul de cuprinzătoare de prepoziții caracteristice ML pentru nivelul A1:

Tabel 39 - Extras din *Descrierea minimală a limbii române* (Prepoziția)

PREPOZIȚIA	
cu acuzativul simple de, pe, la, în, din, sub, cu, fără, până, între, lângă, despre, după	<i>Elefantul este în parc. El va pleca din parc peste o oră. Am vorbit despre girafe.</i>
compuse de la, până la, până în etc.	<i>Mă plimb de la ora 8 până la ora 9.</i>

Majoritatea dintre ele apar în CORLS (excepție făcând doar *între*), însă cu frecvență diferită, astfel⁴⁸⁷:



Se observă că cel mai frecvent e utilizată corect prepoziția *în* cu sens locativ. Multe ocurențe în corpus are și prepoziția *cu*, ea fiind folosită în general în contexte precum: *cu + mijloc de transport*, *cu + complement sociativ*. De asemenea, prepoziția *de* e integrată corect în enunțuri, în general în sintagme memorate, cum ar fi: *Facultatea de Medicină*, *cameră de zi*, *suc de portocale*, *kilogram de mere* etc. sau în construcții precum: *a avea nevoie de...*. *Pe* apare, în general corect, în fața următoarelor elemente: *zi/săptămână/lună*, *masă/canapea/pat/raft*, *stradă/plajă/stadion*, *jos*, *kilogram*, *dinți/față/cap*, *calculator/fereastră*. Ocurențele lui *din* sunt, în principal, înaintea substantivelor proprii care denumesc orașele și țările de proveniență ale subiecților, cele ale prepoziției *lângă* sunt în fața cuvintelor *casa mea*, *facultate*, *mare*, iar *despre* apare aproape mereu după verbul *a vorbi*: *Vreau să vorbesc despre mama mea*. Prepoziția *după* apare doar cu sens temporal și este folosită

⁴⁸⁶ E. Platon, I. Sonea, L. Vasiu, D. Vilcu, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁸⁷ Nu am inclus în grafic prepozițiile compuse și nici prepozițiile *fără* și *sub*, întrucât acestea apar cu frecvență extrem de redusă (sub 10 ocurențe).

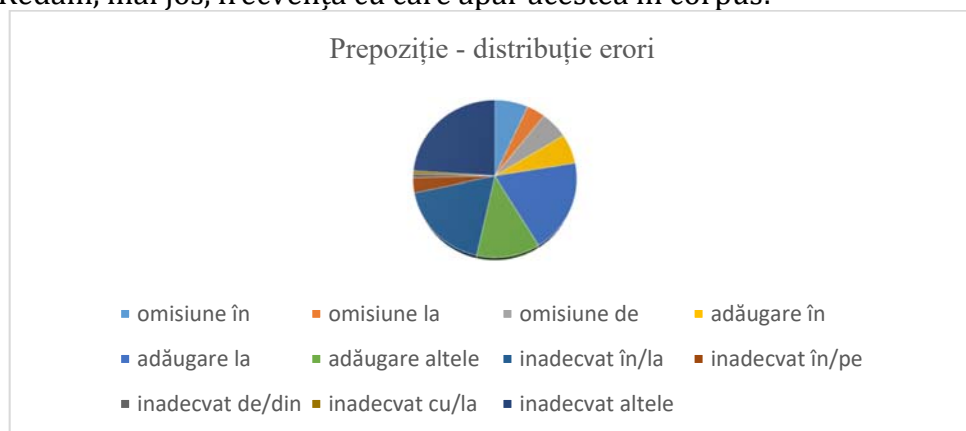
corect numai în sintagme frecvente, de obicei sugerate de întrebarea-input: *după curs, după studii, după anul pregătitor*. În majoritatea situațiilor însă, indiferent de limbile străine cunoscute, *după* este utilizată incorect, în locul adverbului *apoi*.

Mutând discuția înspre erorile cu privire la prepoziții, rezultatele FA indică faptul că, per ansamblu, utilizarea corectă a prepozițiilor nu reprezintă o trăsătură însușită la acest nivel:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	57%	69%	61%	47%
Mai mare sau egal cu 0.8	43%	31%	39%	53%

În consecință, trăsătura desprinsă de aici va fi una negativă, astfel: TDN: Nu folosește, în general, adecvat sau corect prepozițiile.

Am împărțit erorile în trei categorii: omisiunea unei prepoziții (*merg cinema, mănânc restaurant, uit televizor, are 41 ani*), folosirea unei prepoziții atunci când nu e necesar (*în vară, în acasă, la seara*) și utilizarea inadecvată a prepozițiilor (*la parc, în strada Hașdeu, vorbesc cu telefon*). Redăm, mai jos, frecvența cu care apar acestea în corpus:



Cele mai multe situații reflectă erori intralingvistice (folosirea inadecvată a prepozițiilor *în/la* sau a altora), fiind caracteristice tuturor grupurilor de limbi avute în vedere. Un singur tip de eroare se evidențiază în cazul categoriei reprezentate de vorbitorii de limbi romanice, și anume:

adăugarea nenecesară a „prepoziției”⁴⁸⁸ *la – este ninge în la munte..., noi mergem ăăă (5s) în la mall și înotam:*

	total	arabă	romanice	albaneză
Adăugarea nenecesară a prepoziției <i>la</i>	37%	38%	53%	53%

Așadar, putem extrage și o TL1 de aici:

TL1: Vorbitorii de limbi romanice folosesc adesea în plus prepoziția *la*.

6.3. Conjuncția

Am identificat un singur student care nu folosește nicio conjuncție în producțiile sale. La majoritatea apar între 8 și 14 ocurențe de astfel de conectori pe producție, cei mai frecvenți dintre ei fiind, deloc surprinzător, conectorul *pentru că* și conectorul intra- și interpropozițional *și*: *Eee îmi place ăăă îmi place ăăă VARA pentru că ăăă eu joc cu pretenii fotbal/football↓ fotbal și eee și îmi pla- îmi place ăăă primăvara pentru ca eu văd flori și iii... atât*. Deși aceștia apar cel mai des în corpus, studenții folosesc și alți conectori la acest nivel, după cum demonstrează lista de frecvență pe care o oferim mai jos:

Tabel 40 - Conjuncția - listă de frecvență, nivelul A1

Conjuncție/locuțiune conjuncțională	Ocurențe
și	1832
pentru că	363
să	332
sau	263
dar	104
că ⁴⁸⁹	79
dacă	12

În *CECR*, descriptorul privind coerența la nivelul A1 menționează drept conectori doar adverbul *apoi* și conjuncția *și*: „Poate lega cuvinte

⁴⁸⁸ Am pus între ghilimele cuvântul *prepoziție*, deoarece nu considerăm că e vorba despre adăugarea unei prepoziții propriu-zise, ci de transferul negativ al articolului definit proclitic din limbile romanice, *la*, asimilat prepoziției *la* din română: *la mer – marea* (fr.), *la niña – fata* (sp.), *la moglie – soția* (it.).

⁴⁸⁹ Apare doar în construcția *cred că* sau, izolat, la vorbitorii de franceză, în *gândesc că* (interferență – traducere literală). De asemenea, în foarte puține cazuri, la unii vorbitori de limbi romanice sau de albaneză, se întâlnește utilizarea lui *că* în locul pronumelui relativ *care*: *o fată că citește* (Este vorba, cel mai probabil, de un transfer negativ: *që*, din albaneză, *que*, din spaniolă și franceză, sau *che* din italiană – toate echivalente ale lui *care* din română – sunt transferate în *că*-ul românesc, pe baza similarităților de pronunție.) Astfel de ocurențe sunt însă mult prea puține pentru a fi considerate relevante.

sau grupuri de cuvinte, cu ajutorul unor conectori simpli, cum ar fi *și* sau *apoi*.” (tr.n.)⁴⁹⁰. Am văzut mai devreme (v. *supra*, II, 6.1) că adverbul nu este foarte frecvent folosit în corpus, dar că, atunci când apare, acesta e corect integrat în enunț. De asemenea, am sugerat (v. *supra*, II, 3.1.3) și o listă (scurtă!) de adverbe reprezentative pentru IL la nivelul A1, care să completeze descriptorul din *CECR*. Așa cum se poate vedea în lista de mai sus, referitor la conjuncție, și alte exemple pot fi adăugate descriptorului din Cadru. Raportând lista rezultată în urma examinării CORLS la secvența dedicată conjuncției la nivelul A1 din *Descrierea minimală...*, unde apar menționate următoarele conjuncții și locuțiuni conjuncționale: coordonatoare – *și, sau, dar, și..., și, nici..., nici, sau..., sau* – și subordonatoare – *că, să, (ca) să, pentru că, dacă*⁴⁹¹ –, observăm că, deși majoritatea elementelor folosite de studenți se găsesc și în *Descriere* (excepție făcând perechile *și..., și, nici..., nici, sau..., sau* și *ca să*), doar câteva dintre ele ar putea fi considerate reprezentative pentru IL la acest nivel, și anume: ***și*** (la nivel intra- și interpropozițional), ***pentru că, să*** și ***sau*** (la nivel intrapropozițional)⁴⁹². De altfel, și calculele privind frecvența acurateței demonstrează că, la acest nivel, utilizarea conjuncțiilor respective reprezintă o trăsătură însușită:

FA	Total	Arabă	Romanice	Albaneză
Mai mic decât 0.8	6%	5%	6%	6%
Mai mare sau egal cu 0.8	94%	95%	94%	94%

Propunem, așadar, următorarea TDP:

TDP: Folosește corect conjuncția *și* (la nivel inter- și intrapropozițional), *pentru că* și *sau* (la nivel intrapropozițional, în general). Folosește corect conjuncția *că* în construcțiile *cred că...* .

6.4. Adverbul, prepoziția, conjuncția – concluzii

Examinarea corpusului a scos la lumină unele aspecte surprinzătoare în legătură cu cele trei părți de vorbire discutate aici: **adverbul** este extrem de rar folosit, **prepozițiile**, deși simple în aparență, nu sunt utilizate adecvat, de cele mai multe ori, iar **conjuncțiile** preferate de către vorbitori, indiferent de limbile cunoscute, sunt *și, pentru că* și *sau*:

⁴⁹⁰ Council of Europe, *op. cit.*, p. 110.

⁴⁹¹ E. Platon, I. Sonea, L. Vasîu, D. Vîlcu, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁹² Utilizarea conjuncțiilor *dar* și *dacă* poate reprezenta o TT pentru nivelul A2.

Tabel 41 - Trăsăturile IL la nivelul A1 - adverbul, prepoziția și conjuncția

ADVERBUL, PREPOZIȚIA, CONJUNCȚIA – NIVELUL A1	
ADVERBUL	TD* : Folosește foarte rar adverbe, dar, atunci când o face, ele apar, în majoritatea cazurilor, corect integrate în enunț.
PREPOZIȚIA	TDN : Nu folosește, în general, adecvat sau corect prepozițiile. TL1 : Vorbitorii de limbi romanice folosesc adesea în plus prepoziția <i>la</i> .
CONJUNCȚIA	TDP : Folosește corect conjuncția <i>și</i> (la nivel inter- și intrapropozițional), <i>pentru că</i> și <i>sau</i> (la nivel intrapropozițional, în general). Folosește corect conjuncția <i>că</i> în construcțiile <i>cred că...</i>
***POSIBILE TT pentru nivelul A2	TT : Utilizarea corectă a conjuncțiilor <i>dar</i> și <i>dacă</i> .

RESURSE BIBLIOGRAFICE

- ALDERSON, J. C. (ed.), 2002, *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*, Strasbourg, Council of Europe.
- ALDERSON, J. C., 2007, *The CEFR and the need for more research*, în „Modern Language Journal”, 91, pp. 659-663.
- ALEXANDRU, D., 1978, *Metoda directă și analiza erorilor în predarea limbii române*, PredLRSS, pp. 27-36.
- ALEXANDRU, D., 1980, *Analiza unor erori frecvente de sintaxă și de lexic în învățarea limbii române de către vorbitori cu o altă limbă maternă*, în „Limbă și literatură”, 3, București, pp. 484-488.
- ALEXANDRU, D., BALEA, A., COSTE, I., FRĂȚILĂ, F., 1983, *Unele erori în achiziția limbii române de către vorbitorii de limba arabă*, Analele Universității din Timișoara, 21, pp. 83-87.
- ALJAAFREH, A., LANTOLF, J. P., 1994, *Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development*, în „The Modern Language Journal”, 78, pp. 465-483.
- ALLAN, Q. G., 2000, *The TELEC secondary learner corpus. A resource for teacher development*, în S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company.
- ANDERSEN, R. W., 1990, *Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom*, în B. VanPatten, J. Lee (eds.), *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- ARIEȘAN, A., VASIU, L. I., 2016, *On the Necessity of a Learner Corpus – Romanian as a Foreign Language (RFL)*, în I. Boldea (ed), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, Arhipelag XXI, Târgu Mureș.
- AUSTIN, J., 1962, *How to do Things with Words*, Oxford: Clarendon Press.
- AVRAM, L., 2002, *An introduction to language acquisition from a generative perspective*, București, Editura Univers (<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/avram/cuprins.htm>).
- AVRAM, L., STOICESCU, I. (eds.), 2013, *Topics in Language Acquisition and Language Learning in a Romanian Context. Selected Papers from Bucharest Colloquim of Language Acquisition (BUCLA), 15-16 December 2011*, pp. 51-85, Bucharest, Editura Universității din București.
- AVRAM, L., COENE, M., SEVCENCO, A., 2015, *Theoretical implications of children's early production of Romanian Accusative clitics*, în „Lingua”, 161, pp. 48-66.
- BATES, E., MACWHINNEY, B., 1981, *Second language acquisition from a functionalist perspective: Pragmatic, semantic and perceptual strategies*, în H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences.
- BATES, E., MACWHINNEY, B., 1987, *Competition, variation and language learning*, în B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of Language Acquisition*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- BACHMAN, L., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BACHMAN, L., 1991, *What Does Language Testing Have to Offer?*, în „TESOL Quarterly”, 25/ 4, pp. 671-704.

- BACHMAN, L., PALMER, 1982, A. S., *The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency*, în „TESOL Quarterly”, 16/4, pp. 449-465.
- BAILER, N., MARTIN, P., 2015, *Speech annotation of learner corpora*, în S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BEACCO, J. C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. (eds.), 2004, *Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant): Textes et références*, Paris, Didier.
- BEACCO, J. C., DE FERRARI, M., LHOÏE, G. (eds.), 2006, *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés): Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- BEEBE, L., TAKAHASHI, T., ULISS-WELTZ, R., 1990, *Pragmatic transfer in L2 refusals*, în R. Scarella, E. Andersen, S. Krashen (eds.), *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*, New York, Newbury House.
- BIALYSTOK, E., 1990, *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Oxford: Basil Blackwell.
- BLEY-VROMAN, R., 1983, *The comparative fallacy in interlanguage studies: The case of systematicity*, în „Language Learning”, 33, pp. 1-17.
- BLEY-VROMAN, R., 1989, *The logical problem of second language learning*, în S. Gass, J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOCOȘ, C., 2017, *The Complexity and Accuracy of Noun Phrases with Modifiers in Written Productions of Learners of Romanian as a Foreign Language*, „Studia UBB Philologia”, LXII, 2, pp. 79-92.
- BORIN, L., PRÜTZ, R., 2015, *New wine in old skins? A corpus investigation of L1 syntactic transfer in learner language*, în M. Callies, S. Götz (eds.), *Learner Corpora in Language Testing and Assessment*, John Benjamins Publishing Company.
- BRYNE, D., 1986, *Teaching Oral English*, Harlow, Longman.
- BURT, M. K., KIPARSKY, C., 1972, *The Gooficon: A Repair Manual for English*, Rowley, Mass., Newbury House.
- BROWN, R., 1973, *A First Language: the Early Stages*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- BYGATE, M., 1987, *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- BYGATE, M., *Units of oral expression and language learning in small group interaction*, în „Applied Linguistics”, 9/11, 1988, pp. 59-82.
- CANALE, M., 1983, *From communicative competence to language pedagogy*, în J. Richards, J. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London: Longman.
- CANALE, M., SWAIN, M., 1980, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, în „Applied Linguistics”, 1, pp. 1-47.
- CHOMSKY, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- CHOMSKY, N., 1980, *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press.
- CHOMSKY, N., 1988, *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- CLAHSEN, H., MEISEL, J., PINEMANN, M., 1983, *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Gunter Narr, Tübingen.
- CLAHSEN, H., MUYSKEN, P., 1986, *The availability of universal grammar to adult and child learners – the study of the acquisition of German word order*, în „Second Language Research”, 2, pp. 93-119.
- CLAHSEN, H., MUYSKEN, P., 1989, *The UG paradox in L2 acquisition*, în „Second Language Research”, 5, pp. 1-29.

- CONSILIUL EUROPEI, 2003, Diviziunea Politici lingvistice Strasbourg, *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluaare.*, traducere coordonată și revizuită de George Moldovanu, Tipografia Centrală, Chișinău.
- COOK, V., 1973, *The comparison of language developmet in native children and foreign adults*, în „International Review of Applied Linguistics”, 11, pp. 13-28.
- COOK, V., 1997, *Inside Language*, London, Edward Arnold.
- COOK, V., 2008, *Second Language Learning and Language Teaching*, 4th edition, London, Hodder Education.
- CORDER, S. P., 1967, *The significance of learners' errors*, în „International Review of Applied Linguistics”, 5, pp. 161-169.
- CORDER, S. P., 1971, *Idiosyncratic dialects and error analysis*, în „International Review of Applied Linguistics”, 9, pp. 149-159.
- CORDER, S. P., 1974, *Error Analysis*, în J. Allen, S. P. Corder, *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3, London, Oxford University Press.
- CORDER, S. P., 1975, *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition*, în „Language Teaching”, 8/4, pp. 201-218.
- CORDER, S. P., 1981a, *Error Analysis and Interlanguage*, 1981, Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. P., 1981b, *Formal simplicity and functional simplification*, în R. Andersen (ed.), *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*, 1981, Rowley, Mass., Newbury House.
- CORDER, S. P., 1983, *A role of the mother tongue*, în S. Gass, L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley. Mass., Newbury House.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE, 2004/2009, *Manual for relating examinations to the Common European Framework of References for Languages*, Strasbourg, Council of Europe.
- CROOKES, G., în *The Utterance, and Other Basic Units for Second Language Discourse Analysis*, în „Applied Linguistics”, 11/2, 1990, pp.183-199.
- CRYSTAL, D., 2008, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, 6th edition, Blackwell Publishing.
- DASCĂLU JINGA, L., 1997, *Rejective repetitions*, în „RRL”, XLII, 1//2, pp. 47-59.
- DASCĂLU JINGA, L., 2002, *Corpus de română vorbită (CORV). Eșantioane*, București, Oscar Print.
- DASCĂLU JINGA, L., 2006, *Pauzele și întreruperile în conversația românească actuală*, București, Editura Academiei Române.
- DASCĂLU JINGA, L. (coord.), 2011, *Româna vorbită actuală (ROVA). Corpus și studii*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, București, Editura Academiei Române.
- DAVIES, A., 1989, *Communicative Competence as Language Use*, în „Applied Linguistics”, 10/2, pp. 157-170.
- DAVIES, A., 1991, *The Native Speaker in Applied Linguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- DECHERT, H., 1983, *How a story is done in a second language*, în C. Færch, G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.
- DICKERSON, L., 1975, *The learner's interlanguage as a system of variable rules*, în „TESOL Quarterly”, 9, pp. 401-407.
- DOCA, G., 1981, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère: applications au domaine franco-roumain*, București, Editura Academiei Române – Paris, C.I.R.E.R., Université de la Sorbonne Nouvelle, Publications de la Sorbone.

- DOBRÎTOIU, E., NEDELEA, A., 1973, *Dificultăți în însușirea limbii române de către studenții vietnamezi*, în *Culegere de Referate. Sesiunile științifice ale cadrelor didactice*, 1969, 1970, 1971, București, pp. 82-84.
- DRAȘOVEANU, D. D., 1977, în *Teze și antiteze în sintaxa limbii române*, Editura Clusium, Cluj-Napoca.
- DULAY, H., BURT, M., 1973, *Should we teach children syntax?*, în „Language Learning”, 23/2, pp. 245-258.
- DULAY, H., BURT, M., 1974, *You can't learn without goofing*, în J. Richards (ed.), *Error Analysis*, London: Longman.
- DULAY, H., BURT, M., KRASHEN, S., 1982, *Language Two*, New York, Oxford University Press.
- ECKMAN, F. R., 1977, *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*, în „Language Learning”, 27/2, pp. 315-330.
- ELLIS, R., 1984, *Classroom Second Language Development*, Oxford, Pergamon.
- ELLIS, R., 1985, *Sources of variability in interlanguage*, în „Applied Linguistics”, 6, pp. 118-131.
- ELLIS, R., 2003a, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R., 2003b, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R., BARKHUIZEN, G., 2005, *Analysing Learner Language*, Oxford University Press.
- EPSTEIN, S. D., FLYNN, S., MARTOHARDJONO, G., 1996, *Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research*, în „Behavioral and Brain Sciences”, 19, pp. 677-714.
- ESKILDSSEN, S., 2012, *L2 negation constructions at work*, în „Language Learning”, 62, pp. 335-372.
- FAERCH, C., KASPER, G., 1984, *Two ways of defining communication strategies*, în „Language Learning”, 34, pp. 45-63.
- FELIX, S., 1978, *Some differences between first and second language acquisition*, în N. Waterson, C. Snow (eds.), *The development of communication*, New York, Wiley and Sons.
- FERGUSON, C., 1971, *Absence of copula and the notion of simplicity: a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins*, în D. Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FLYNN, S., 1984, *A universal in L2 acquisition based on a PBD typology*, în F. Eckman, L. Bell, D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- FODOR, J., 1983, *The Modularity of Mind*, Cambridge, Mass.: MIT.
- FOSTER, P., TONKYN, A., WIGGLESWORTH, G., *Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons*, în „Applied Linguistics”, 21/3, 2000, pp. 354-375.
- GALR, 2005, *Gramatica limbii române*, vol. I *Cuvântul*, vol. II *Enunțul*, Editura Academiei Române, București.
- GASS, S., 1988, *Integrating research areas: a framework for second language studies*, în „Applied Linguistics”, 9, pp. 201-206.
- GASS, S. M., 1997, *Input, interaction and the second language learner*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GASS, S., 2003, *Input and interaction*, în C. Doughty, M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, England, Blackwell.
- GASS, S., SELINKER, 2008, L., *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, London, Routledge.

- GBLR, 2010, *Gramatica de bază a limbii române*, Grupul Editorial Univers Enciclopedic Gold, București.
- GEORGE, H., 1972, *Common Errors in Language Learning*, în „Insights from English”, Rowley, Mass.: Newbury House.
- GEORGESCU, I., ȘOȘA, E., BUZ, 1978 M., *Limba română pentru vorbitorii de swahili. Verbul: forma afirmativă, interogativă, negativă*, PredLRSS, pp. 97-106.
- GHEORGHE, M., STANCA, M., SĂFTOIU, R., 2009a, *Comunicarea la locul de muncă. Corpus de interacțiune verbală în mediul profesional (+ CD)*, Brașov, Editura Universității Transilvania din Brașov.
- GHEORGHE, M., STANCA, M., SĂFTOIU, R., 2009b, *Comunicarea la locul de muncă. Schiță de tipologie a textelor redactate în mediul profesional românesc*, Brașov, Editura Universității Transilvania din Brașov.
- GILQUIN, G., 2015, *From design to collection of learner corpora*, în S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GLABONIAT, M., MÜLLER, M., RUSCH, P., SCHMITZ, H., WERTENSCHLAG, L., 2002, *Profile Deutsch. CD-ROM and accompanying manual*, Berlin, Langenscheidt.
- GRANGER, S., 2000, *A bird's eye view on learner corpus research*, în S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company.
- GRANGER, S., 2015, *Learner Corpora*, în S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GRUIȚĂ, G., 1981, *Acordul în limba română*, București.
- GUȚU ROMALO, V., 1967, *Articolul și categoria determinării în limba română actuală*, în „Elemente de lingvistică structurală”, Editura Științifică, București, pp. 225-237.
- HARMERS, J., BLANC, M., 2004, *Bilinguality and Bilingualism*, 2nd edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- HASPELMATH, M., 2006, *Against markedness (and what to replace it with)*, în „Journal of Linguistics”, 42, pp. 25-70.
- HATCH, E., FARHADY, H., 1982, *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Rowley, Mass., Newbury House.
- HAWKEY, R., BARKER, F., 2004, *Developing a common scale for the assessment of writing*, în „Assessing Writing”, 9/2, pp. 122-159.
- HAWKINS, J. A., BUTTERY, P., 2010, *Criterial Features in Learner Corpora: Theory and Illustrations*, în „English Profile Journal”, 5, pp. 1-23.
- HAWKINS, J. A., FILIPOVIĆ, L., 2012, *Specifying the Reference Levels of the Common European Framework*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HUEBNER, T., 1985, *System and variability in interlanguage syntax*, în „Language Learning”, 35, pp. 141-163.
- HOARȚĂ CĂRĂUȘU, L. (coord.), 2005, *Corpus de limbă română vorbită actuală*, Iași, Editura Tehnică, Științifică și Didactică Cermi.
- HOARȚĂ CĂRĂUȘU, L. (coord.), 2013, *Corpus de limbă română vorbită actuală*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”.
- HUHTA, A., 2013, *Common European Framework of Reference*, în C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd.
- HULSTIJN, J. H., 2007, *The Shaky Ground Beneath the CEFR: Qualitative and Quantitative Dimensions of Language Proficiency*, în „Modern Language Journal”, 91, pp. 663-667.
- HUNSTON S., 2006, *Corpus linguistics*, în K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Amsterdam, Elsevier.

- HYMES, D., 1971, *On Communicative Competence*, Philadelphia, P. A., University of Pennsylvania Press.
- ILIESCU, E., 1973, *Unele dificultăți în însușirea limbii române de către studenții vietnamezi*, în *Culegere de Referate. Sesiunile științifice ale cadrelor didactice, 1969, 1970, 1971*, pp. 63-65.
- ION, R., IRIMIA, E., ȘTEFĂNESCU, D., TUFÎȘ D., 2012, *ROMBAC – The Romanian Balanced Annotated Corpus*, in: N. Calzolari (conference chair), K. Choukri, T. Declerck, U. Doğan, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis, (eds), *Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)*, European Language Resource Association (ELRA) (http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/218_Paper.pdf).
- IONESCU-RUXĂNDROIU, L., (coord.), 2002, *Interacțiunea verbală în limba română actuală. Corpus (selectiv). Schiță de tipologie*, București, Editura Universității din București.
- IONESCU-RUXĂNDROIU, L. (coord.), 2007, *Interacțiunea verbală (IV II). Aspecte teoretice și aplicative. Corpus*, București, Editura Universității din București.
- JONES, N., 2002, *Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference*, în J. C. Alderson (ed.), *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment. Case studies*, Strasbourg, Council of Europe.
- KASPER, G., DAHL, M., 1991, *Research methods in interlanguage pragmatics*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 12, pp. 215-247.
- KELLERMAN, E., 1977, *Towards a characterization of strategies of transfer in second language learning*, în „Interlanguage Studies Bulletin”, 2, pp. 58-145.
- KHALIL, A., 1985, *Communicative error evaluations: native speakers' evaluations and interpretation of written errors of Arab ESL learners*, în „TESOL Quarterly”, 19, pp. 225-351.
- KRAMSCH, C. J., 1990, *What is Foreign Language Learning Research?*, în B. VanPatten, J. Lee (eds.), *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- KRASHEN, S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S., SCARCELLA, R., 1978, *On Routines and Patterns in Language Acquisition*, în „Language Learning”, 28/2, pp. 283-300.
- KURTEŠ, S., SAVILLE, N., 2008, *The English Profile Programme: an overview*, în „Research Notes”, 33, p. 3.
- LABOV, W., 1970, *The study of language in its social context*, în „Studium Generale”, 23, pp. 30-87.
- LARSEN-FREEMAN, D., 1975, *The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students*, în „TESOL Quarterly”, 9, pp. 409-430.
- LARSEN-FREEMAN, D., CAMERON, L., 2008, *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- LEECH, G., 1998, *Learner corpora: what they are and what can be done with them*, în S. Granger (ed.), *Learner English on Computer*, London, Addison Wesley Longman.
- LEECH, G., 1991, *The state of the art in corpus linguistics*, în K. Aijmer, B. Altenberg (eds), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*, London: Longman.
- LITTLE, D., 2006, *Common European Framework of Reference for languages: content, purpose, origin, reception and impact*, în „Language Teaching”, 39, pp. 167-190.
- LOZANO, C., MENDIKOETXEA, A., 2013, *Learner corpora and second language acquisition: The design and collection of CEDEL2*, în A. Díaz-Negrillo, N. Ballier, P. Thompson (eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data*, Amsterdam, Benjamins.

- LONGMAN ESSENTIAL ACTIVATOR, 1997, London, Addison Wesley Longman.
- MACKEY, A., GRASS, S., MCDONOUGH, K., 2000, *How do learners perceive interactional feedback?*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 22, pp. 471-497.
- MAJOR, R., 1986, *Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English*, în „Second Language Research”, 2, pp. 53-71.
- MARTYNIUK, W., NOIJONS, J., 2007, *Executive summary of results on the survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states*, Strasbourg, France, Council of Europe.
- MCENERY, A., XIAO, R., TONO, Y., 2006, *Corpus-based language studies: an advanced resource book*, London, New York, Routledge.
- MCCARTHY, M., O'KEEFFE, A., 2012, *Historical perspective. What are corpora and how have they evolved*, în M. McCarthy, A. O'Keeffe (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge, New York.
- MCNAMARA, T., 1996, *Measuring Second Language Performance*, Harlow: Longman.
- MEUNIER, F., 2000, *The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching*, în S. Granger, J. Hung, S. Petch-Tyson (eds.), *Computer Learner Corpora. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 2000, John Benjamins Publishing Company.
- MILANOVIC, M., 2009, *Cambridge ESOL and the CEFR*, în „Research Notes”, 37, p. 5.
- MITCHELL, R., MYLES, F., MARSDEN, 2013, E., *Second Language Learning Theories*, 3rd Edition, Routledge.
- MITITELU, V. B., DUMITRESCU, Ș. D., 2014, *CoRoLa – The Representative Corpus of the Romanian Language. The Initial Phase*, în *The Proceedings of the International Conference: Communication, Context, Interdisciplinarity*, Section: Language and Discourse, 3, Târgu Mureș, pp. 958-967.
- MOLDOVAN, V., POP, L., URICARU, L., 2002, *Nivel Prag. Pentru învățarea limbii române ca limbă străină*, Strasbourg, Consiliul European.
- MORROW, K. (ed.), 2004, *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.
- NEAMȚU, G. G., 1999, *Teoria și practica analizei gramaticale. Disticții și... distincții*, 1999, Editura Excelsior, Cluj-Napoca.
- NEAMȚU, G. G., 2014a, *Studii și articole gramaticale*, Editura Napoca Nova, Cluj-Napoca.
- NEAMȚU, G. G., 2014b, *Observații pe marginea conceptului de „articol” și „determinare”*, în G. G. Neamțu, *Studii și articole gramaticale*, Editura Napoca Nova, Cluj-Napoca.
- NEAMȚU, G. G., 2014c, *Numeralul. Trei note morfosintactice*, în G. G. Neamțu, *Studii și articole gramaticale*, Editura Napoca Nova, Cluj-Napoca.
- NEMSER, W., 1971, *Approximative systems of foreign language learners*, în „International Review of Applied Linguistics”, 9, pp. 115-123.
- NESSSELHAUF, N., 2004, *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, John Benjamin Publishing Company.
- NESSSELHAUF, N., 2015, *How learner corpus analysis can contribute to language teaching: A study of support verb constructions*, în S. Granger, G. Gilquin, F. Meunier (eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NEWMARK, L., REIBEL, D., 1968, *Necessity and sufficiency in language learning*, în „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, 6, pp. 145-164.
- NEWMARK, L., HUBBARD, P., PRIFTI, P., 1982, *Standard Albanian. A Reference Grammar for Students*, Stanford, California, Stanford University Press.

- NORTH, B., 2000, *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency, Theoretical studies in Second Language Acquisition*, vol. 8, Peter Lang Publishing, Inc., New York.
- NORTH, B., 2007, *The Common European Framework of Reference Illustrative Descriptor Scales*, în „The Modern Language Journal”, 91, p. 657.
- NORTH, B., 2014, *Putting the Common European Framework of Reference to good use*, în „Language Teaching”, 47/2, pp. 228-249.
- NOTLEY, E. A., 1868, *A Comparative Grammar of the French, Italian, Spanish and Portuguese Languages*, London, Trübner & Co.
- ODLIN, T., 1989, *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ODLIN, T., 1990, *Word-Order Transfer. Metalinguistic Awareness and Constraints on Foreign Language Learning*, în B. VanPatten, J. Lee (eds.), *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- OHTA, A. S., 2001, *Second Language Acquisition Processes in Classroom: Learning Japanese*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PICA, T., HALLIDAY, L., LEWIS, N., MORGENTHALER, L., *Comprehensible outputs as an outcome of linguistic demands of the learner*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 11/1, pp. 63-90.
- PINKER S., 1994, *The Language Instinct*.
- PINEMANN, M., 1980, *The second language acquisition of immigrant children*, în S. Felix (ed.), *Second Language Development: Trends and Issues*, Tübingen, Gunter Narr.
- PINEMANN, M., 1984, *Psychological constraints on the teachability of languages*, în „Studies in Second Language Acquisition”, 6/2, pp. 186-214.
- PINEMANN, M., 2005, *Processing constraints on L1 transfer*, în J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, Oxford, Oxford University Press.
- PLATON, E., 2007, *Validarea competențelor lingvistice în conformitate cu Cadrul European Comun de Referință și cu Pașaportul lingvistic European*, în vol. *România Orientale*, XXI, 21, Atti del Convegno *La lingua rumena: proposte culturali per la nuova Europa*, Roma, 2007, 15-17 novembre 2007, a cura di Luisa Valmarin, Nicoleta Neșu, Roma, Bagatto Libri, p. 306.
- PLATON, E., 2015, *Reflexii asupra conceptului de interlimbă*, în vol. *Înspre și dinspre Cluj. Contribuții lingvistice. Omagiu profesorului G. G. Neamțu la 70 de ani*, Editura Argonaut și Editura Scriptor, Cluj-Napoca, pp. 527-539.
- PLATON, E., 2016, *Two Language Avatars: The Interlanguage and the Microlanguage*, în Iulian Boldea (ed.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, Arhipelag XXI, Târgu Mureș, pp. 634-647.
- PLATON, E., SONEA, I., VÎLCU, D., 2012, *Manual de limba română ca limbă străină (RLS). A1-A2*, Editura Casa Cărți de Știință, Cluj-Napoca.
- PLATON, E., SONEA, I., VASIU, L., VÎLCU, D., 2014, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- PLATZACK, C., 1996, *The initial hypothesis of syntax*, în H. Clahsen (ed.), *Generative Perspectives on Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 369-414.
- POP, L. (ed.), 2004, *Verba volant. Recherches sur l'oral*, Cluj, Ed. Echinox, 'Atelier'.
- POP, L. (ed.), 2008, *La langue virtuelle. Recherche sur les forums des jeunes*, Cluj, Ed. Echinox, 'Atelier'.
- POP, L. (éd.), 2010, *Où va la communication? (Comunicarea, încotro?)*, Cluj, Ed. Echinox, 'Atelier'.
- POP, L., Duma, M., Pașcalău, C. (eds.), 2011, *Façons de parler.ro*, Cluj, Ed. Echinox, 'Atelier'.

- POULISSE, N., 1990, *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- PRESTON, D., 1989, *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.
- RICHARDS, J., 1971, *A non-contrastive approach to error analysis*, in „English Language Teaching Journal”, 25, pp. 204-219.
- RILEY, P., 1989, *Well, don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors*, in W. Olesky (ed.), *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.
- RYDING, K. G., 2005, *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SAVILLE-TROIKE, M., 1988, *Private speech: evidence for second language learning strategies during the "silent period"*, in „Journal of Child Language”, 15, pp. 567-590.
- SCHACHTER, J., 1974, *An error in error analysis*, in „Language learning”, 27, pp. 205-214.
- SCHACHTER, J., 1988, *Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar*, in „Applied Linguistics”, 9/3, pp. 219-235.
- SCHWARTZ, B. D., SPROUSE, R. A., 1996, *L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model*, in „Second Language Research”, 12/1, pp. 40-72.
- SEARLE, J., 1969, *Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SEBBA, M., 1997, *Contact Languages: Pidgins and Creoles*, Macmillan Education UK.
- SELIGER, H., 1989, *Semantic transfer constraints in foreign language speakers' reaction to acceptability*, in H. Dechert, M. Raupach (eds.), *Transfer in Language Production*, Norwood, N.J.: Ablex.
- SELINKER, L., 1969, *Language transfer*, in „General Linguistics”, 9, pp. 67-92.
- SELINKER, L., 1972, *Interlanguage*, in „International Review of Applied Linguistics”, 10, pp. 209-231.
- SELINKER, L., SWAIN, M., DUMAS, G., 1975, *The Interlanguage Hypothesis extended to children*, in „Language Learning”, 25/1, pp. 139-152.
- SEVCENCO, A., AVRAM, L., STOICESCU, I., 1985, *Subject and direct object relative clause production in child Romanian*, in M. Swain, *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, in S. Gass, C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.
- SKINNER, B. F., 1957, *Verbal behavior*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- SPOLSKY, B., 1989, *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*, Oxford, Oxford University Press.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J., MARTIN, J., 1965, *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago: Chicago University Press.
- STUBBS, M., 2013, *Language corpora*, in A. Davies, C. Elder (eds), *The Handbook of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd.
- SWAIN, M., 1995, *Three functions of output in second language learning*, in G. Cook, B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.
- TARONE, E., 1981, *Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategy"*, in „TESOL Quarterly”, 15/3, pp. 289-290.
- TARONE, E., 1983, *On the variability of interlanguage systems*, in „Applied Linguistics”, 4, pp. 143-163.
- TAYLOR, C., 2008, *What is corpus linguistics? What the data says*, in „ICAME Journal”, 32, pp. 179-200.
- TAYLOR, D. S., 1988, *The Meaning and Use of the Term "Competence" in Linguistics and Applied Linguistics*, in „Applied Linguistics”, 9/2, pp. 148-168.
- TAYLOR, G., 1986, *Errors and explanations*, in „Applied Linguistics”, 7, pp. 144-166.

- TĂRĂU, Ș. L., 2016, *Children's acquisition on functional categories in L1*, în I. Boldea (ed.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, Arhipelag XXI, Târgu Mureș.
- THOMAS, J., 1983, *Cross-cultural pragmatic failure*, în „Applied Linguistics”, 4, pp. 91-112.
- THORNBURY, S., SLADE, D., 2005, *Conversation: from description to pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TONO, Y., 2004, *Multiple comparisons of IL, L1 and TL corpora: The case of L2 acquisition of verb subcategorization patterns by Japanese learners of English*, în G. Aston, S. Bernardini, D. Stewart (eds.), *Corpora and language learner (Studies in Corpus Linguistics)*, John Benjamins Publishing.
- VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M., 1971, *The Threshold Level*.
- VAN EK, J. A., TRIM, J. L. M., 1991, *Threshold 1990*, Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press.
- VANPATTEN, B., 1990, *Theory and Research in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning: On Procedures and Consumers*, în B. VanPatten, J. Lee (eds.), *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- VANPATTEN B., WILLIAMS J., 2015, *Theories in Second Language Acquisition*, 2015, Routledge, New York.
- VASIU, L. I., ARIEȘAN, A., 2016a, *Româna ca limbă străină – complexitatea și acuratețea gramaticală în vorbire, nivelul A1 (studiu de caz)*, în *Acta Technica Napocensis. Diversitate culturală și plurilingvism, a VI-a conferință națională cu participare internațională*, Series: Languages for Specific Purposes, vol. 16, nr. 4, Cluj-Napoca, pp. 226-238.
- VASIU, L. I., ARIEȘAN A., 2016b, *RFL – Cohesion. Linking words and phrases (Level B2)*, în I. Boldea (ed.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*, Arhipelag XXI, Târgu Mureș, pp. 1074-1088.
- VASIU, L. I., 2017, *Considerations on conversational competence. The case of Romanian as a foreign language (RFL), level A1*, în „Studia UBB Philologia”, LXII, 2, pp. 153-166.
- VYGOTSKY, L. S., 1978, *Mind in society: the development of higher psychological processes*, în M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds.), Cambridge, MA, Harvard University Press.
- WEIR, C., 2005, *Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests*, în „Language Testing”, 22, pp. 281-300.
- WHITE, L., 1985, *The pro-drop parameter in adult second language acquisition*, în „Language Learning”, 35, pp. 47-62.
- WARDHAUGH, G., 1970, *The contrastive analysis hypothesis*, în „TESOL Quarterly”, 4/2, pp. 123-130.
- WIDDOWSON, H. C., 1991, *The description and prescription of language*, în J. E Alatis (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics. Language, Communication and Social Meaning*, Washington DC, Georgetown University Press.
- WISNIEWSKI, K., 2017, *Empirical Learner Language and the Levels of the Common European Framework of Reference*, în „Language Learning”, pp. 1-22.

Anexă – Corpus Oral de Limba Română ca Limbă Străină (CORLS)⁴⁹³

<i>Subiecți</i>			
STUDENT	SEX	ȚARĂ	L1
S1	M	Sudan	arabă/engleză
S2	M	Israel	arabă
S3	M	Israel	arabă/ebraică
S4	M	Israel	arabă/ebraică
S5	M	Thailanda	thailandeză
S6	M	Spania	spaniolă/germană
S7	M	Franța	franceză
S8	M	Franța	franceză
S9	M	Kenya	engleză/swahili
S10	M	Rwanda	kinyarwanda/engleză
S11	M	Albania	albaneză
S12	M	Germania	arabă/germană
S13	F	Ucraina	ucraineană/rusă
S14	M	Cuba	spaniolă
S15	F	Cuba	spaniolă
S16	F	Siria	arabă
S17	M	Maroc	arabă/franceză
S18	M	Maroc	arabă/franceză
S19	M	Maroc	arabă/franceză
S20	M	Maroc	arabă/franceză
S21	M	Israel	arabă/ebraică
S22	M	Iordania	arabă
S23	F	Iordania	arabă
S24	F	Albania	albaneză
S25	M	Maroc	arabă/franceză
S26	M	Maroc	arabă/franceză
S27	M	Germania	germană
S28	F	Germania	germană

⁴⁹³ Ajutorul primit în transcrierea producțiilor orale din partea studenților masteranzi care au urmat modulul *Româna ca limbă străină* (Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2016-2017) a fost neprețuit.

STUDENT	SEX	ȚARĂ	L1
S29	F	Germania	germană
S30	F	Germania	germană
S31	F	Germania	germană
S32	M	Israel	arabă/ebraică
S33	F	Franța	franceză
S34	M	Kurdistan (Irak)	kurdă
S35	M	China	chineză
S36	F	Coreea de Sud	coreeană
S37	F	Franța	franceză
S38	M	Emiratele Arabe Unite	arabă
S39	M	Franța	franceză
S40	M	SUA	engleză/spaniolă
S41	F	Serbia	sârbă
S42	1	Spania	spaniolă
S43	F	Iordania	arabă
S44	M	Iran	persană
S45	M	Israel	arabă/rusă
S46	F	Israel	arabă/rusă
S47	M	Israel	arabă/ebraică
S48	M	Israel	arabă/ebraică
S49	M	Israel	arabă/ebraică
S50	M	Israel	arabă
S51	F	Turcia	turcă
S52	M	Israel	arabă/ebraică
S53	M	Israel	arabă/ebraică
S54	M	Slovacia	slovacă
S55	M	Israel	arabă/ebraică
S56	M	Israel	arabă/ebraică
S57	F	Israel	arabă/ebraică
S58	M	Rusia	rusă
S59	F	Thailanda	thailandeză
S60	M	Israel	arabă/ebraică
S61	M	Israel	arabă/ebraică
S62	M	Israel	arabă/ebraică
S63	M	Franța	arabă/franceză
S64	M	Siria	arabă
S65	M	Siria	arabă

STUDENT	SEX	ȚARĂ	L1
S66	M	Israel	arabă/ebraică
S67	M	Germania	arabă/germane
S68	M	Maroc	arabă/franceză
S69	M	Iordania	Araba
S70	M	China	Chineză
S71	M	Maroc	arabă/franceză
S72	F	Maroc	Araba
S73	M	Maroc	Araba
S74	F	Maroc	arabă/franceză
S75	M	Albania	Albaneză
S76	M	Albania	Albaneză
S77	F	Albania	Albaneză
S78	M	Albania	Albaneză
S79	F	Albania	Albaneză
S80	M	Albania	Albaneză
S81	F	Albania	Albaneză
S82	M	Germania	germană/araba
S83	F	Albania	Albaneză
S84	M	Maroc	arabă/franceză
S85	F	Maroc	arabă/franceză
S86	M	Albania	Albaneză
S87	F	Albania	Albaneză
S88	M	Maroc	arabă/franceză
S89	M	Israel	arabă/ebraică
S90	M	Belgia	Turcă
S91	F	Maroc	arabă/franceză
S92	M	Israel	arabă/ebraică
S93	M	Bulgaria	Bulgară
S94	M	Afganistan	paştună/farsi
S95	M	Maroc	arabă/franceză
S96	M	Israel	arabă/ebraică
S97	M	Israel	arabă/ebraică
S98	M	Israel	arabă/ebraică
S99	M	Turcia	Turcă
S100	M	Franța	Franceză
S101	M	Kazahstan	kazahă/rușă
S102	M	Israel	arabă/ebraică
S103	F	Israel	arabă/ebraică

STUDENT	SEX	ȚARĂ	L1
S104	M	Saint Pierre	franceză
S105	M	Israel	arabă/ebraică
S106	F	Kazahstan	kazahă/rușă
S107	F	Indonezia	indoneză
S108	M	Israel	arabă/ebraică
S109	M	Azerbaidjan	azeră/turcă
S110	F	Siria	arabă
S111	F	Siria	arabă
S112	M	Chile	spaniolă
S113	M	Israel	arabă/ebraică
S114	F	Israel	arabă
S115	M	Maroc	arabă/franceză
S116	M	Iordania	arabă
S117	M	Israel	arabă/ebraică
S118	F	Israel	arabă/ebraică
S119	M	Israel	arabă/ebraică
S120	F	Israel	arabă/ebraică
S121	M	Irak	arabă/siriacă
S122	M	SUA	engleză
S123	M	Ucraina	ucraineană/rușă
S124	M	Siria	arabă
S125	F	Grecia	greacă
S126	M	Germania	turcă/germană
S127	M	Israel	arabă/ebraică
S128	M	Israel	arabă/ebraică
S129	M	Israel	arabă/ebraică
S130	F	Israel	arabă/ebraică
S131	M	Israel	arabă/ebraică
S132	F	Israel	arabă/ebraică
S133	M	Mauritius	creolă
S134	M	Israel	arabă/ebraică
S135	M	Israel	arabă/ebraică
S136	M	Israel	arabă/ebraică
S137	M	Israel	arabă/ebraică
S138	F	Maroc	arabă/franceză
S139	M	Uzbekistan	uzbekă
S140	F	Ucraina	ucraineană
S141	M	Maroc	arabă/franceză

STUDENT	SEX	ȚARĂ	L1
S142	M	Franța	arabă/franceză
S143	M	Maroc	arabă/franceză
S144	M	Egipt	engleză/arabă
S145	M	Iordania	arabă
S146	F	Albania	albaneză
S147	F	Maroc	arabă/franceză
S148	M	Maroc	arabă/franceză
S149	F	Albania	albaneză/aromână
S150	F	Albania	albaneză
S151	F	Maroc	arabă/franceză
S152	F	Maroc	arabă/franceză
S153	F	Franța	franceză
S154	M	Italia	italiană
S155	F	Maroc	arabă/franceză
S156	F	Albania	albaneză
S157	F	Albania	albaneză
S158	M	Maroc	arabă/franceză
S159	M	Belarus	belorusă/rusă
S160	M	Maroc	arabă/franceză
S161	M	Maroc	arabă/franceză
S162	M	Belarus	belorusă/rusă
S163	M	Israel	arabă/ebraică
S164	M	Israel	arabă/ebraică
S165	M	Irak	arabă
S166	F	Irak	arabă
S167	M	Maroc	arabă/franceză
S168	M	Maroc	arabă/franceză
S169	M	Iordania	arabă
S170	M	Irak	kurdă/araba
S171	M	China	chineză
S172	M	Maroc	arabă/franceză

Producții

Sarcină	Timp de pregătire	Timp pentru producere	Reprezentare în corpus	
Interviul cu examinatorul	neplanificat	1 min.	172 de studenți	
Monologul pe baza imaginilor	semiplanificat (1 minut timp de pregătire a răspunsului)	2 min.	familie	16 producții
			profesii	19 producții
			descriere de persoane	9 producții
			vreme	19 producții
			oraș	10 producții
			casă	16 producții
			vacanță	16 producții
			mijloace de transport	11 producții
			mâncare și băutură	17 producții
			activități zilnice	17 producții
			timp liber	13 producții
			îmbrăcăminte	9 producții
Conversație	neplanificat	3 min.	la restaurant	16 conversații
			organizarea unei petreceri	9 conversații
			la magazinul alimentar	15 conversații
			planificarea unei zile libere	15 conversații
			la agenția de turism	10 conversații
			planificarea unei vacanțe	11 conversații
			la agenția imobiliară	15 conversații

Convenții de transcriere

CUVÂNT (majuscule)

cu-vânt

.

↓

?

↑

!

[text] (plasate între rânduri)

text-

text//

((text))

...

(5s)

<@text@>

TEXT

accentul emfatic

rostirea pe silabe

contur melodic descendent final

contur melodic descendent nonterminal

contur melodic ascendent final

contur melodic ascendent nonterminal

intonație rejectivă

secvențe care se suprapun

Autoîntrerupere

întrerupere prin intervenția

interlocutorului

scurte explicații – fenomene nonvocale

sau nonverbal

pauză mai scurtă de 4 secunde

pauză cronometrată

râs concomitent cu vorbirea

secvență de text neînțeleasă

S1 (Z), S2 (E)**S1 (Z) – dialog cu ex.**

Ex: Bine. Spune-mi te rog↓ câți ani ai.

Z: Ăăă... Eu... am... douăzeci și două... de ani.

Ex: Douăzeci și doi↓ bine.

Z: Douăzeci și doi de ani.

Ex: De unde ești?

Z: Eu sunt din Sudan.

Ex: Îhâm.

Z: Studie-student... ăăă la Facultatea de Litere.

Ex: Da.

Z: Ăăă... Acum în pregătitor iăr/year.

Ex: Da.

Z: TEXT Dubă am terminat↓ eu ăăă eu am... eu să fac masterat în Babeș-Bolyai.

Ex: Îhâm. Cum ai călătorit din Sudan până în Cluj? Cum ai venit?

Z: Ăăă... cum a↑ pe să... aaa... eu sunt la Cluj trei săptă- trei săptămâni.

Ex: De trei săptămâni?

Z: Da↓ de trei săptămâni.

Ex: Bine↓ dar CU CE ai venit din Sudan? Cu CE mijloc de transport?

Z: Aaa... ăăă cu avionul.

Ex: Cu avionul?

Z: Cu avionul. Da.

Ex: De- Care au fost... de- direct din orașul tău? Sau?

Z: Nuuu↓ ăăă... din... ăăă... până in... din Sudan... ăăă... până în Dubai↓ din [Qatar...

Ex: Da.]

Z: Din Qatar până in Bucharest↓ Romania.

Ex: În București.

Z: În București.

Ex: Și din București până în Cluj?

Z: Până in Cluj... ăăă... cu avionul.

Ex: Cu avionul...

Z: Cu avionul↓ da.

Ex: Bine.

Z: Aaa... un... ăăă... oră.

Ex: O oră.

Z: O oră.

Ex: O oră.

Z: O oră.

Ex: Bine. Și spune-mi puțin... cum este orașul tău?

Z: Cum?

Ex: Cum es-te o-ra-șul tău?

Z: TEXT

Ex: CUM este?

Z: Cum este↑

Ex: Mare?

Z: Mare↑ aaa... orașul↓ orașul meu↓ este foarte mare↓...aaa... are mulți oameni...

Ex: Da.

Z: Dar sunt fff-foarte... foarte amabili↓ foarte inteligenti.

Ex: Bine↓ mulțumesc! Aici ai//

Z: Și foarte cald.

Ex: <@Și foarte cald?@> Bun.

Z: Și foarte cald↓ da.

S1 (Z) – monolog: FAMILIA

Ex: Te ascultăm. Da? Ce imagine ai ales? Numărul...?

Z: Numărul unu.

Ex: Bine. Și?

Z: Și imaginea numărul doi.

Ex: Bine. Unu și doi.

Z: Unu și doi.

Ex: Ascultăm.

Z: Ascultăm. Ok. Aaa... În imaginea↓ imaginea unu... Aaa... eu văd... o familie//

Ex: Da.

Z: Ăăă... Fac... ăăă... micul↓ micul deji↓... ăăă tată gătesc↓ gă-gă-te- gă-gă-tești↓... ăăă... ba- boi aaa... PUI. Gătești pui. Aaa... de... aaa... familia are ăăă un copii și un fata și doua↓ două fete↓ două fete. Aaa (5s) aaa un fata aaa fac salată ăăă două copii ăăă Are salată CI ăăă foa-foa... ăăă... fata foarte fericit și freastra și aaa și pot ved farfurie↓ mulți farfurie și... ăăă... lengură↓ lengură↓ da... aragaz↓ și văd aragaz...

Ex: Și imaginea doi?

Z: Imaginea doi. (5s) ăăă Două persoane↓ fată ăăă uom↓ ăăă cu co- cu un copii↓ cu un copii↓ plimbă pe strada ăăă fa-facheți... ăăă cum- căm- cumparu- cumparuli... ăăă... Mer-Mergem la... mergeți la la piață↓ ăăă... cumpa-cumparăți legume... legume↓ carne de porc↓ pui↓ salată...

Ex: Da.

Z: Ăăă... după ce termini↓ merg la... mall... ăăă... și ăăă care ăăă vede fi- care merg la fi-sinema↓ cinema.

Ex: Bine. Spune-mi te rog↓ punctul doi. Vorbiți despre o persoană din familia dumneavoastră↓ da? Să îmi spui câteva cuvinte despre O persoană//

Z: Îhâm.

Ex: Din familia ta.

Z: Din... familia mea?

Ex: Din familia TA.

Z: Din familia ta↓ o persoană↓ tată meu.

Ex: Bine.

Z: Tatăl meu... ăăă... are eee.... ș-a- cincizeci de ani. Este inginer↓... ăăă... tatăl meu este foa- are are paru-parul negru... ăăă... și iii... ochii și tatăl meu ochii sunt... ăăă... negre. Tatăl meu este fff-foarte înalt și slab↓ <@cum mine@>. Mmm... ăăă//

Ex: Bine.

S2 (E) – dialog cu ex.

Ex: Și tu?

E: Eu sunt//

Ex: Cum te numești?

E: Numește... E..

Ex: E.

E: E.
 Ex: E. Bine. De unde ești E?
 E: Din Israel.
 Ex: Din Israel↓ da.
 E: Da... eee... oraș Nazaret.
 Ex: Da.
 E: Eee... studiez în Cluj↓ la Facultatea de Litere.
 Ex: Da.
 E: Eee.... După↓ peste↓ eee... studiez Medicina Generale în Cluj.
 Ex: Spune-mi te rog↓ E.↓ CÂTE PERSOANE SUNT în familia ta?
 E: Eee... patru... persoane în familia. Tata și mama și două surore//
 Ex: [Bine.
 E: În familia.]
 Ex: UNDE locuiesc ei?
 E: Ei locuiesc in Cluj↓ eee... la... Piața Mihai Viteazu↓ în casa... eee... Singhio... Singularu...
 Sin-Singular↑ ok? Eee... (7s)... la casa... foarte eee... mare↓ eee (6s)//
 Ex: Și spune-mi te rog↓ CÂTE ore pe zi studiezi?
 E: Eee...
 Ex: CÂTE ore studiezi?
 E: Trei... ore... studiez... eee... studiez... in... o zi.

S2 (E) – monolog: PROFESII

Ex: E.↓ te ascultăm! Ce imagini alegi? Numărul?
 E: Eee... trei și... cinci.
 Ex: Trei și cinci. Bine.
 E: Da. Eee... trei... io vad... un bărbat eee este este des-dese-deseneaza eee... deseneaza
 la... punce casa... în oraș↓ la centru↓ lângă... bărbat este piscina și iii... (13s) io vad... eee
 familia și iii (5s) și one↓ un person este ci-cite-eee-șites-șiteșt-șitește... ok.
 Ex: Avantaje↑ DEZavantaje↑ pentru PROFESIA lui?
 E: Eee...
 Ex: Avantaj↑ dezavantaj↑... pentru profesia persoanei.
 E: (4s) dezavantaz (4s)//
 Ex: Ce este pozitiv↑ ce este negativ↓ în profesia persoanei?
 E: Eee... avante- (7s)//
 Ex: Bine. Mergem la numărul cinci atunci.
 E: Io vad o femei... eee fa-face... lucreze și este mecaniche... eee... este... repere la o mașin.
 Este frumoasa↓... eee (4s) slab (4s) și iii... harnic.

S1 (Z) și S2 (E) – joc de rol: LA RESTAURANT

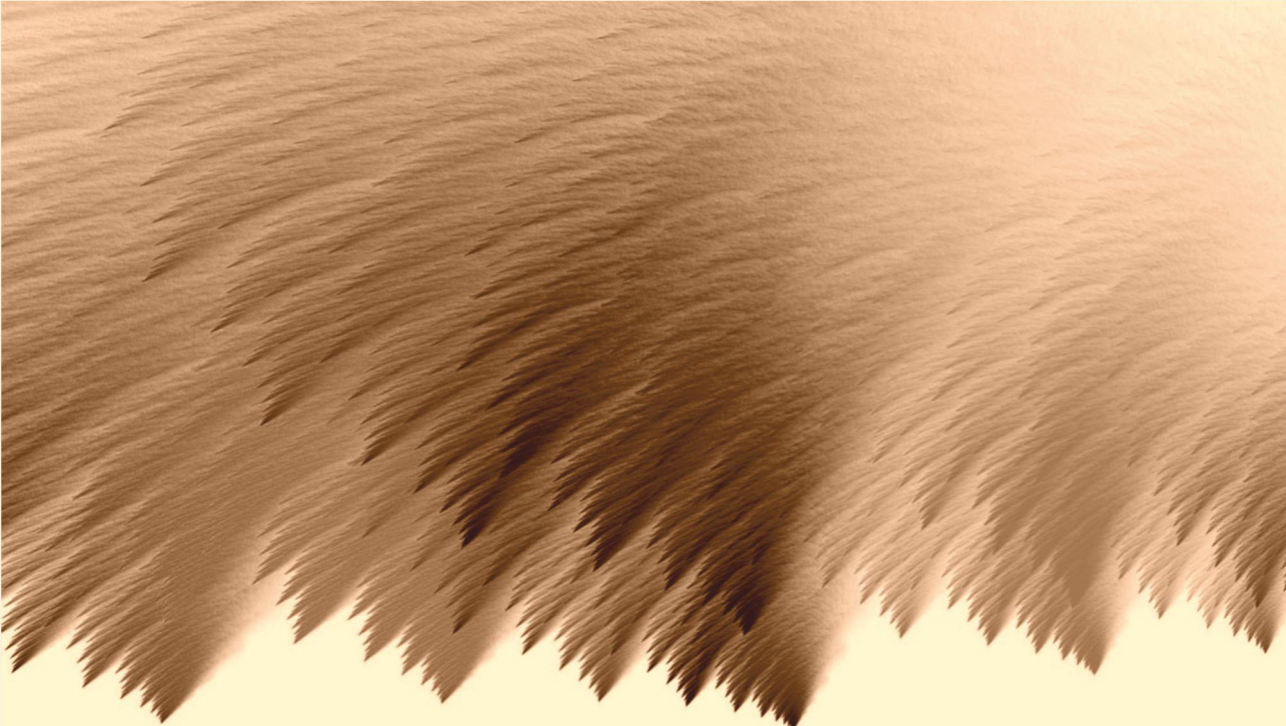
E: Buna ziua!
 Z: Bună ziua!
 E: Vreau o masa lângă fereastra.
 Z: Acolo↓ vă rog. Poftiți!
 E: Mulțumesc... eee...//
 Z: Ce doriți↑ vă rog?
 E: Eee... ce aveți?
 Z: Avem... ăăă carne de porc↓ ăăă supă de pui↓ ăăă salată de vorză↓... și rozi.
 E: Eee... Vreau eee salata... de varză și iii... eee... su- eee supa de pui.

Z: Supă de bui. Bin- ăăă... perfect. Ăăă... ce... ce va ce ve place↑ ce vă place... ăăă... beți?
 Ce vă place beți?
 E: Eee... vreau eee... o... eee apa plata și o pepsi.
 Z: Bun. Vreau... ăăă... desert? Vreau desert↑ vă rog?
 E: Eee... ce aveți?
 Z: Avem ăăă... prejigdura de ciocolată ăăă și iii înghețată cu cremă.
 E: Bine↓ îmi place eee... îmi place... înghețata cu crema foarte mult.
 Z: Foarte mult? Bine↓ perfect↓ avem. Ăăă... ime-imediat.
 E: Eee... Chit costa toți?
 Z: Cât costă tot? Ăăă... douăzeci și două de lei↓ doizeci și doi de lei. Bine↓ poftă bună!
 E: Mulțumesc!
 Z: Ăăă... cu plăcere.
 E: Eee... nota pe- eee... nota eee...//
 Z: [Vă rog!
 E: De plată↓] vă rog!
 Z: Nota de plată↓ vă rog! Ăăă... pofti- numărul sau caș/cash↑ vă rog?
 E: Eee... numărul↓ vă rog!
 Z: Pofțiți!
 E: Pofțiți bani↓ vă rog!
 Z: Mulțumesc mult!
 E: Cu plăcere!
 Z: Cu... ăăă... La revedere!
 E: La revedere!
 Ex: Mulțumesc! Asta e tot. Gata.
 Z: Gata? Mulțumesc!

S3 (F), S4 (A)

S3 (F) – dialog cu ex.

Ex: F.↓ spune-mi te rog↓ câți ani ai.
 F: Ăăă... am... ăăă... nouăsprăzece ani.
 Ex: Și iii... ăăă... unde locuiești?
 F: Aici sau↑
 Ex: Aici în Cluj↓ da.
 F: Ăăă... eu locuiește... locuiesc pe strada Viilor. Apar- ăăă apartamentul ăăă trei.
 Ex: Îhâm. Și ăăă cum este apartamentul tău? Cum arată?
 F: Nu este mare↓ este mică↓ ăăă... dar este frumoasă↓... ăăă... pântru pântru că o persoană.
 Ex: Bine. Și iii... ăăă... spune-mi te rog↓ câte ore studiezi pe zi? CÂTE ore studiezi?
 F: Ăăă studie- eu studiez studiez ăăă pe eee zi↓ un fiucare zi ăăă doua↓ două ore.
 Ex: Da↓ două ore. Și CE faci în timpul liber?
 F: Ăăă... ce fa-? Nu-nțeleg.
 Ex: Ce faci în timpul liber?
 F: Ăăă... Eu mă duc... ăăă... cu pretenii↓ gioa-gioacă fotbal/football end/and ăăă și ăăă mănânc↓ eu mănânc eee mănânc ăăă acasă.
 Ex: Mulțumesc!
 F: Cu plăcere!



ISBN: 978-606-37-0745-2